ŞTIINŢELE LIMBAJULUI

Comunicare, discurs, teatru

Delimitări teoretice şi deschideri aplicative

U

UNIVERSITARIA

Angelica Hobjilă

INSTITUTUL EUROPEAN

Colecția

UNIVERSITARIA

144

Seria

Științele limbajului

Angelica Hobjilă este lector universitar doctor la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, din cadrul Universității „Alexandru Ioan Cuza", Iași. A publicat *Elemente de didactică a limbii și literaturii române pentru ciclul primar*, (2006), *Microsistemul deicticelor în limba română vorbită neliterară actuală*, (2003); suporturi de curs: *Limba română*; *Literatura română și literatura pentru copii*; *Didactica activităților de educare a limbajului*; *Didactica limbii și literaturii române pentru ciclul primar* (în volumele pentru specializarea „Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar", ID, anii II și III, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza", Iași), *Limba și literatura română pentru ciclul primar/preprimar și didactica predării acestei discipline* (coautoare, cursuri e-learning), articole/lucrări de specialitate. La Editura Institutul European a publicat *Limba română. Repere teoretice și aplicații* (2012) și *Elemente de didactică a activităților de educare a limbajului (etapa preșcolarității)* (2008). A participat la numeroase manifestări științifice din țară și din străinătate, având ca domenii majore de interes didactica limbii și a comunicării, limba română și literatura pentru copii.

INSTITUTUL EUROPEAN
Iași, str. Grigore Ghica Vodă nr. 13
euroedit@hotmail.com; www.euroinst.ro

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
HOBJILĂ, ANGELICA
Comunicare: discurs, teatru. Delimitări teoretice și deschideri aplicative
Angelica Hobjilă; pref.: Rodica Nagy. - Iași: Institutul European, 2012
Bibliogr.
ISBN 978-973-611-925-5

I. Nagy, Rodica (pref.)

316.77
32.019.51
316.485.6

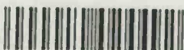
Printed in ROMANIA

ANGELICA HOBJILĂ

COMUNICARE, DISCURS, TEATRU

Delimitări teoretice şi deschideri aplicative

Cuvânt-înainte de Rodica NAGY





INSTITUTUL EUROPEAN
2012

CUPRINS

CUVÂNT-ÎNAINTE

Viața ca teatru, lumea ca scenă, existența ca spectacol, oamenii ca măşti ori **ca marionete** reprezintă doar cîteva butade (în curs de clişeizare), dar care ascund un adevăr oximoronic, seducător şi terifiant în acelaşi timp, cunoscut din Antichitate pînă astăzi şi exploatat în artă şi în ştiinţă; dacă adăugăm la acest adevăr un altul, situat în acelaşi registru metaforic, şi anume **comunicarea e o artă**, ne plasăm exact în punctul de interferenţă al temelor acestei cărţi, dedicată comunicării prin teatru, ca artă (şi ştiinţă) ale cărei (căror) mecanisme complicate pot fi descoperite şi, dezirabil, însuşite de educatori.

Această lucrare este destinată în egală măsură studenţilor, masteranzilor, doctoranzilor, dar şi oricărui public interesat de problemele comunicării, probleme ce au declanşat o abordare în expansiune fără precedent în ultimele decenii. Forma actuală nu instituie verdicte definitive, nu impune soluţii ultime şi peremptorii, ci reprezintă focalizarea competentă asupra unor aspecte, ce reflectă o sferă de cuprindere limitată în raport cu complexitatea problematicii, cu diversitatea şcolilor şi teoriilor, cu întinderea domeniului investigat, dar perfect aplicabilă domeniului didactic. Acumularea informaţiilor şi corelarea lor inteligentă constituie, credem noi, una dintre calităţile cele mai pregnante ale cărţii, vizibilă din primele pagini, acolo unde se trasează cu maturitate obiectivele temei, şi apoi pe tot parcursul lucrării, întrucît se reuşeşte surprinderea trăsăturilor discursului educaţional şi ale tehnicilor discursive şi teatrale prin cercetarea unui mare volum de producţie ştiinţifică din domeniul investigat. Trebuie observat, în acelaşi timp, că o lucrare pe o astfel de temă solicită cunoştinţe temeinice variate din mai multe discipline – lingvistică

generală, analiza discursului, pragmatică, teatrologie, psihologie, didactică, semiotică, inteligenţă emoţională, analiză tranzacţională ş. a.

Organizată în trei capitole, lucrarea Angelicăi Hobjilă reuşeşte să trieze fapte şi idei şi să organizeze riguros acest material, astfel încît să poată evalua atent, pe de o parte, reperele conceptuale, şi, pe de altă parte, aplicabilitatea lor în demersul didactic şi să poată preciza numeroasele direcţii de inovare, ce vor conduce la facilitarea învăţării. Se poate afla, de exemplu, profilactic, care sînt cele „şapte păcate capitale ale educatorului", sau cele nouă variabile ale comunicării interpersonale, prezentate cu excursuri laborioase, ori comportamentul comunicativ asociat stilurilor de comunicare distribuite raportului locutor-interlocutor.

Marele merit al acestei cărţi este generat de capacitatea autoarei de a valorifica suportul teoretic, astfel încît să construiască eşafodajul unor aplicaţii, ce devin instrumente accesibile unui învăţător responsabil de formarea deprinderilor de comunicare la ciclul primar. Jocurile, exerciţiile, scenariile didactice sugerate, prin actualitatea lor, sînt perfect adaptate trăsăturilor psiho-fizice şi intelectuale ale elevilor de astăzi şi pot constitui sugestii şi teme de reflecţie pentru şcoala românească care traversează complexe prefaceri.

După o excelentă teză de doctorat despre microsistemul deicticelor româneşti şi după alte două lucrări dedicate didacticii în ciclul primar şi cel preşcolar, această carte constituie o continuare firească a preocupărilor Angelicăi Hobjilă, cercetător competent şi discret, care, avem convingerea, va concepe şi va elabora şi alte lucrări la fel de valoroase.

Rodica NAGY

În loc de pre-faţă...

Pre-discurs sau... pre-spectacol (al comunicării)

Jocul cuvintelor, mereu actual în practica generală a comunicării, fie ea cotidiană sau ancorată în contexte specifice, nonliterară sau literară etc., permite nuanţări şi interpretări inedite ale aceleiaşi realităţi oferite de sistemul limbii, pe de o parte, şi de actualizarea acestuia în acte comunicative, pe de altă parte. De aici ideea de **pre-faţă** (ante-prezentare), în care *„faţa"* este înţeleasă ca manieră posibilă de prezentare, aici şi acum, a unei perspective de abordare a tehnicilor discursive şi teatrale, dar şi ca asociere cu elemente subsumate teoriei comunicării şi relaţionării interumane: *„faţă"* – *„rol"* – *„mască"*. Capitolele care urmează reflectă, aşadar, „faţa" cu care apar prezentate, în literatura de specialitate, *comunicarea, discursul* şi *teatrul*, în general, respectiv *tehnicile discursive şi teatrale*, în special, „faţa" pe care aceleaşi realităţi o pot primi în comunicarea interpersonală, în general, şi în comunicarea educaţională/didactică, în particular, precum şi „rolul" („faţa") pe care mi-l asum, ca autoare, prin raportare preponderent personală la planul comunicării interumane (în diversele ei reprezentări) şi prin raportare preponderent profesională la elementele de specificitate ale actualizării acestor tehnici în comunicarea şcolarilor mici/cu şcolarii mici.

În aceeaşi grilă de prezentare, „pre-discursul" implică, în accepţiunea propusă în această carte, atât prefigurări ale *discurs*ului *ca proces*, cât şi ilustrarea caracteristicilor *discurs*ului *ca produs* al actului comunicării, ambele direcţii prefaţate de delimitările existente în literatura de specialitate consacrată domeniului şi avute aici în vedere şi cu deschidere aplicativă către ceea ce presupune *construirea*

„strategică" a discursului pe coordonata comunicării, în general, şi la nivelul învăţământului primar, în particular. Această ultimă coordonată va fi reflectată în exemplificarea tehnicilor discursive valorificate/valorificabile în comunicarea şcolarilor mici/cu şcolarii mici.

Tehnicile teatrale vor fi invocate, pe de o parte, ca apanaj al ideii de *comunicare ca spectacol*, implicând asumarea – de către locutor şi interlocutor(i) – a anumitor „roluri", manifestarea în anumite situaţii de comunicare a unor „măşti" concretizate verbal, nonverbal şi/sau paraverbal, construirea discursului prin raportare la „regia-context", utilizarea anumitor tehnici discursive şi teatrale menite să optimizeze actul comunicativ, schimbul explicit şi/sau implicit de idei, stări, valori etc. între locutor şi interlocutor, exerciţiul de codificare şi de decodificare a mesajului etc. De aici şi oportunitatea unui **pre-spectacol (al comunicării)**, ca scenă posibilă de prezentare a datelor „spectacolului", a actorilor lui, a relaţiilor dintre aceştia, a „indicaţiilor/sugestiilor regizorale", a delimitărilor contextuale, a deschiderii către implicarea spectatorului în actul comunicării etc.

Componenta **„pre-"** se va concretiza, în paginile ce urmează, în perspectiva reflectată – pentru planul comunicării, al discursului şi al teatrului (coroborate aici prin ancorarea în „strategie" şi, particularizând, prin realizarea sub forma „tehnicilor") – în literatura de specialitate avută în vedere; dezvoltările ulterioare implică, la nivel practic-aplicativ, deschidere către ceea ce pot aduce în lumină comunicarea interpersonală, în general, şi comunicarea la nivelul învăţământului primar, în particular. Desigur, exemplificarea este, în esenţă, una circulară, în condiţiile în care tehnici discursive şi teatrale valorificate în cadrul comunicării interpersonale pot fi adaptate particularităţilor unor locutori/interlocutori de vârstă şcolară mică, dar şi invers, într-o binevenită/necesară întoarcere către dezinvoltura şi emoţiile copilăriei (a se vedea, în acest sens, cursurile subsumate educaţiei adulţilor, în care sunt utilizate din ce în ce mai frecvent şi cu real succes o serie de tehnici implicând ludicul, jocul de rol, dramatizarea etc.).

Importantă rămâne, în toate contextele invocate anterior (şi nu numai, după cum se va vedea în continuare), **pre-dispoziţia** pentru/către comunicare şi autocomunicare, pentru/către relaţionare şi împărtăşire, pentru/către învăţare, exersare şi joc în sfera actelor comunicative de diferite tipuri.

„Nu putem să nu comunicăm" (conform Şcolii de la Palo Alto). În aceste condiţii, unde este cheia comunicării optime? În planul locutorului, în cel al interlocutorului, în contextul comunicativ, în strategiile folosite de locutor pentru a-şi direcţiona interlocutorul spre ceea ce ar corespunde intenţiei comunicative iniţiale, în capacitatea de adaptare la variabilele actului comunicativ în chiar realizarea sa...? Evident, şirul întrebărilor poate continua, după cum şi răspunsurile aferente se vor regăsi şi/sau construi/proiecta în şi/sau după lectura acestei cărţi, care se constituie astfel doar într-un **pre-text** pentru analiza propriei maniere de a comunica şi pentru căutarea/exersarea de „soluţii" de optimizare a „interpretării", în varii contexte, a oricărui rol ne-am asuma la un moment dat în jocul vieţii comunicaţionale.

Partea I

Comunicare – discurs – teatru: coordonate teoretice şi aplicative

Planul general al comunicării este avut în vedere, în lucrarea de faţă, din perspectiva relaţionării acestuia cu planul discursului şi cu implicaţiile particulare aferente diferitelor forme de manifestare a universului teatrului, liantul fiind dat de sistemul strategiilor (şi, din cadrul acestora, al tehnicilor) discursive şi teatrale valorificate/valorificabile în acte comunicative comune sau contextualizate didactic/educaţional.

Itinerariul propus de acest prim capitol al cărţii are ca premise:

(a) prezentarea unora dintre accepţiunile, formele şi valenţele comunicării interpersonale (elemente considerate relevante pentru logica teoretizării şi a exemplificării);

(b) particularizarea acestora în contextul comunicării didactice/educaţionale, în special la nivelul ciclului primar;

(c) ancorarea discursului şi a problematicii acestuia în sfera comunicării, cu punctarea coordonatelor structurale şi principiale ale construirii şi transmiterii unui mesaj;

(d) ilustrarea universului comunicării ca „teatru" şi a teatrului ca modalitate de comunicare, ca rezultat al întâlnirii elementelor de teorie a comunicării cu elemente de teorie a literaturii/dramaturgiei şi de teorie a teatrului.

Delimitările teoretice – prezentate prin raportare la literatura de specialitate aferentă domeniilor pe care le implică un astfel de parcurs – vor reflecta cu precădere valorile date, în general, respectiv contextualizat, conceptelor operaţionale care se vor regăsi şi în următoarele capitole ale cărţii, prefaţând astfel exemplificări

reperabile la nivelul comunicării interpersonale şi la cel al comunicării şcolarilor mici/cu şcolarii mici (desigur, aceasta reprezintă o particularizare posibilă, din multe altele subsumate comunicării didactice/educaţionale sau comunicării între/cu persoane aparţinând unor categorii de vârstă diferite, plasate în diverse tipuri de relaţii, în care îşi asumă anumite roluri etc.). Aşadar, prezentarea se doreşte a fi nu una exhaustivă, ci contextualizată, ca prefigurare a altor posibile deschideri în planul analizei şi interpretării de contexte comunicative şi, implicit, în cel al pragmaticii acestora.

I.1. Comunicare

Comunicarea – ca relaţie, ca interacţiune, ca împărtăşire, ca proces, respectiv ca produs etc. – implică o serie de contextualizări necesare atât la nivel teoretic (vezi, în continuare, raportarea componentelor actului comunicativ la multiplele valenţe ale situaţiei de comunicare), cât şi aplicativ (cu nuanţări şi exemplificări din planul comunicării interpersonale, respectiv din cel al comunicării didactice/educaţionale). Este vorba, aşadar, despre un proces care se construieşte pe sine, prin sine (prin componentele sale), într-o dinamică permanentă a adaptărilor şi a redimensionărilor.

I.1.1. Perspective contextualizate asupra comunicării

Din multiplele interpretări date comunicării, în general, relevante în contextul lucrării de faţă sunt cu predilecţie două: comunicarea ca *relaţie* şi comunicarea ca *împărtăşire*, reflectând, implicit, şi *accepţiunea interacţională* a `procesului comunicării, respectiv ancorarea sa într-un anumit *context*, cu valenţe specifice de la caz la caz.

Într-un demers de la general la particular, **comunicarea** înseamnă, ca *principiu*, atât ancorarea într-un anumit context, cât şi ideea de interacţiune, de relaţie şi de împărtăşire, care vor fi detaliate/exemplificate în cele ce urmează.

(a) Comunicarea implică ancorare într-un anumit context – reflectat în literatura de specialitate din perspective diferite, nuanţate, presupunând diferenţieri între:

- *contextul social, „situaţional”* (locul psiho-social – Durac, 2009, p. 18; cf. Vlădescu, 2008, pp. 17-18), „reprezentat de situaţia de discurs, ierarhia interlocutorilor, canalul utilizat etc.” (Rovenţa-Frumuşani, 2000, p. 31); raportare preferenţială la statutul social al interlocutorilor, maniera formală sau informală a comunicării, apelul la un anumit sistem de norme, valori, mentalităţi etc. (Coman, 2008, pp. 6-7), la anumite convenţii/simboluri care se învaţă în/prin relaţiile sociale stabilite între indivizi (Ciofu, 1998, p. 16);
- *contextul „instituţional”* (subordonat celui social şi, în anumite cazuri, celui cultural), care „stabileşte rolul şi statutul interactanţilor, raporturile dintre ei, normele care le impun relaţiile, constrângerile structurale la care sunt supuşi (el este director celibatar, ea, secretară căsătorită)” (Lohisse, 2002, p. 106) – tip de context relevant, în lucrarea de faţă, din perspectiva raportării comunicării didactice la anumite coordonate de ordin „instituţional” ale situaţiei de comunicare;
- *contextul cultural* (Durac, 2009, p. 18), implicând – pe lângă ancorarea actului comunicativ într-un sistem de mentalităţi, de valori, ritualuri proprii unei anumite comunităţi/culturi – inclusiv reflectarea unui „sistem convenţional de reguli privind interacţiunile sociale, practicile, maniera de a trăi etc.” (Lohisse, 2002, p. 106), aşadar a stilului de viaţă (Coman, 2008, p. 7) şi, implicit, a stilului comunicativ al persoanelor implicate într-o situaţie de comunicare;
- *contextul politic* (reflectat în această dimensiune, politică, implicită, a comunicării – Rovenţa-Frumuşani, 1999, p. 28) – vezi, de exemplu, politicile lingvistice (România, „permisivă” în problema acceptării cuvintelor din limba engleză *versus* Franţa, reprezentativă pentru „patriotismul” său lingvistic; cf. rom. *mouse* < engl. *mouse* versus fr. *souris*), politicile educaţionale, politicile sociale etc., care influenţează, indiscutabil, realizarea actelor comunicative;

- *contextul circumstanțial* – spațial[1]/„ambiental" (locul fizic – Durac, 2009, p. 18; fond sonor, luminozitate, cromatică, caracterul închis sau deschis al locației etc. – Coman, 2008, p. 6), temporal (moment al zilei/activității, raportarea la alte evenimente implicând aceiași subiecți ai actului comunicativ, durata acestuia, momentul întâlnirii „comunicative" etc.; cf. Nichols, 2009, p. 89; Coman, 2008, p. 6; Lohisse, 2002, p. 106), cauzal (Hobjilă, 2008b, p. 15; vezi și relația cauză – efect în schema procesului comunicării, tipurile de cauze, tipurile de efect reperabile în anumite contexte – Hobjilă, 2009, pp. 232-234);
- *contextul (a)locutorial/subiectiv* – concretizat în mărcile subiectivității locutorului și a interlocutorului (Hobjilă, 2008b, p. 15), în așa-numitele „determinări «psy»" (Kerbrat-Orecchioni, 1980, p. 19); acestuia i se poate asocia, în principiu, contextul psihologic (Durac, 2009, p. 18), „al intenției, credințelor și dorințelor interlocutorilor" (Rovența-Frumușani, 2000, p. 31), al așteptărilor acestora (Nichols, 2009, p. 89);
- *contextul relațional/intersubiectiv* (subsumat, cel mai frecvent, contextului social) – reflectat în caracteristicile de ordin interpersonal ale situației de comunicare (vezi, de exemplu, trimiterea către „cine altcineva mai e de față" – Nichols, 2009, p. 89 – sau, particularizând, către cum spui „nu" fără a-l ofensa pe celălalt – Vlădescu, 2008, pp. 17-18), în relațiile dintre locutor și

[1] O perspectivă interesantă, în cazul contextului spațial, este punctată de J. Lohisse, care atrage atenția asupra existenței, într-o situație de comunicare, a unui „spațiu simbolic" – „construit în relația intersubiectivă cu altul și cu ceilalți; spațiul ocupat de un altul, unde acesta își face simțită prezența (directorul în biroul său); spațiul de întâlnire cu ceilalți, care poate fi reprezentat de locurile unde se exprimă comunitatea (cafeneaua, clasa, biserica). [...] [spațiul] relațiilor sociale, unde se organizează societatea însăși, cu structurile, convențiile, forțele, riturile, reprezentările colective, cultura ei" (Lohisse, 2002, p. 105); este vorba, așadar, despre un simbolism ce implică, de fapt, coroborarea coordonatelor spațiale propriu-zise cu cele relaționale/interpersonale, sociale, culturale ale unei situații de comunicare.

interlocutor, în condiţiile în care „relaţiile dintre indivizi se formează pe baza rolurilor pe care aceştia le joacă (şef/angajat, profesor/student, gardian/prizonier), a calităţii interacţiunilor (formale/informale, călduroase/distante, faţă-în-faţă/virtuale), dar şi a unor factori potenţatori care apar implicit în procesul comunicării: diferenţe de vârstă şi gen, culturale sau de clasă" (Ivan, 2009, p. 73); în „scena pe care o joacă interactanţii", în „relaţia care se stabileşte, scenariul întâlnirii, dinamica ce o animă, dorinţele, strategiile etc." (Lohisse, 2002, p. 106);

- *contextul verbal*: cotextul („antecedentul şi consecventul discursului" – Rovenţa-Frumuşani, 2000, p. 31; cf. *Gramatica II*, 2005, p. 781; Maingueneau, 2007, pp. 25-27) şi intertextul (universul de semnificaţii, discursuri şi reprezentări la care se referă un mesaj – Lohisse, 2002, p. 106), contextul idiomatic (Coşeriu, 1985, pp. 222-223), contextul verbal propriu-zis, alături de cel paraverbal şi de cel nonverbal – „sprachlich-kommunikativer Kontext" şi „andere kommunikative Kontexte (parasprachlich Kommunikativer Kontext/nicht-sprachlich-kommunikativer Kontext)" (Koch-Oesterreicher, 1990, p. 11);
- *contextul „referenţial"* („realitatea vizată sau lumile posibile în cazul construcţiilor ficţionale" – Rovenţa-Frumuşani, 2000, p. 31); în cazul comunicării didactice, acesta se va particulariza, de exemplu, în conţinuturile prevăzute în Curriculum, dar şi în cele care pot fi abordate implicit, nu doar explicit, în cadrul activităţilor şcolare şi extraşcolare (vezi, de exemplu, o secvenţă dintr-o lecţie în care conţinutul vizat explicit este *Personajul literar*, respectiv o secvenţă, din aceeaşi lecţie, în care se discută despre personajele din desenele animate preferate ale elevilor, despre modelele lor din viaţa reală, despre prietenii lor imaginari etc.);
- *contextul „acţional"* – implicând, pe de o parte, calitatea de „acte sau acţiuni lingvistice (sfat, promisiune, ofertă, ameninţare, cerere, rugăminte etc.)" a „fragmentelor discursive" (Rovenţa-Frumuşani, 2000, p. 31) şi, pe de altă parte, însuşi raportul stabilit între intenţia comunicativă a locutorului şi maniera în care interlocutorul recepteazǎ/decodează mesajul (în conformitate sau nu cu

intenţia comunicativă a locutorului, de aici şi diferenţa dintre mesajul codificat/transmis de către locutor şi mesajul receptat/decodat/interpretat de către interlocutor) – cf. Dragoş, 1989, p. 4; Hobjilă, 2003, p. 12; Hobjilă, 2009, p. 234 etc.

Trebuie precizat că relaţia nu este una univocă, şi anume comunicarea este ancorată într-un anumit context, ci una biunivocă, în condiţiile în care coordonatele particulare ale fiecărui context comunicativ influenţează actul comunicativ (locutorul vorbeşte, de exemplu, mai încet dacă se află într-o sală de lectură), respectiv actul comunicativ în sine influenţează contextul – prin transmiterea unui mesaj cu încărcătură culturală, religioasă etc., pot fi modificate unele din datele contextului iniţial la care se raportau interlocutorii, după cum şi locutorul însuşi, „deşi contextul acţionează asupra individului, şi acesta, la rândul lui, transformă contextul şi îl construieşte. Intrarea mea în sala de aşteptare la medic creează un context nou pentru pacienţii sosiţi înaintea mea” (Lohisse, 2002, p. 105).

(b) Comunicarea înseamnă interacţiune: orice situaţie de comunicare implică o relaţie multidirecţională, complexă – pe de o parte, locutorul acţionează asupra interlocutorului, în condiţiile în care comunică având o anumită intenţie, vizând un anumit efect în planul interlocutorului (transmiterea unei informaţii, schimbarea unei opinii, impunerea unei acţiuni etc.); pe de altă parte, interlocutorul acţionează asupra planului locutorului prin feedback-ul pe care îl oferă, prin aşteptările pe care alege să le exteriorizeze sau nu, prin tipul de ascultător pe care şi-l asumă (ascultător interesat *versus* ascultător indiferent *versus* ascultător centrat pe „contrarea”/combaterea, argumentată sau nu, a locutorului).

Pentru a optimiza comunicarea, locutorul trebuie să aibă în vedere o adaptare continuă a propriei instanţe comunicative la toate variabilele contextuale (când acestea sunt de ordin personal, provocarea este cu atât mai mare, în condiţiile în care, de exemplu, în comunicarea face-to-face, „personalitatea partenerului de interacţiune, întreaga sa subiectivitate, constituie un permanent factor de nesiguranţă, ce trebuie ţinut sub control” – H. P. Dreitzel, *apud* Jauss,

1983, p. 231). De asemenea, în situaţia în care îşi poate pregăti actul comunicativ, locutorul îl raportează la ceea ce ştie despre interlocutor[2] (vezi, de exemplu, modul în care comunică acelaşi profesor cu elevi de vârstă şcolară mică, respectiv cu elevi din ciclul gimnazial sau liceal).

Această idee este, de altfel, subliniată şi în literatura de specialitate, unde se arată că, în general, „orice comunicare este interacţiune", subordonându-se unui „proces de influenţă reciprocă între mai mulţi actori sociali" (Abric, 2002, p. 15), în condiţiile în care, dintr-o altă perspectivă de interpretare, „orice comunicare trebuie să fie bilaterală" (Abric, 2002, p. 32), interacţiunea presupunând atât asumarea rolurilor de locutor şi de interlocutor[3], cât şi faptul că „cei care comunică se schimbă în mod constant în şi prin comunicare" (Bayon & Mignot, 2000, p. 4); vezi, în acest context, şi folosirea sintagmei „schimburi în comunicare", exemplificată prin asocierea implicită afirmaţie/gest – reacţie (Cabana, 2008, p. 16). De altfel, interacţiunea interumană presupune, într-o recunoaştere a teoriei lui E. Goffman, „armonizarea reciprocă a comportamentelor" locutorului/interlocutorului, precum şi actualizarea unor „ritualuri" – există „regulile limbii, regulile discursului şi reguli socioculturale de interacţiune", iar „riturile sau ritualurile se exprimă printr-un sistem de prescripţii sau de proscripţii proprii fiecărei culturi, pe care le desemnăm în mod curent drept utilizări, politeţe sau mod de viaţă şi care trebuie respectate dacă dorim o bună comunicare. Astfel, un conviv care rămâne tăcut la masă face asistenţa să se simtă prost (regula angajării), o mână întinsă solicită o altă mână întinsă (regula reciprocităţii), nu vorbim de funie în casa spânzuratului (regula de selectare

[2] Comunicarea interpersonală „presupune să ne cunoaştem cât mai bine interlocutorul, să ştim cum a reacţionat în diferite împrejurări, îngăduindu-ne a-i intui – în anumite limite, desigur – maniera de a reacţiona, de a se comporta" (Durac, 2009, p. 16).

[3] „bazată pe interacţiune, ea [comunicarea] constituie întotdeauna o *tranzacţie* între locutori: emiterea şi receptarea sunt simultane, emiţătorul fiind *în acelaşi timp* emiţător şi receptor, şi nu emiţător, *apoi* receptor (reciproca este şi ea valabilă)" (Abric, 2002, p. 15).

a temelor), când dorim să trecem înaintea cuiva îi prezentăm, preventiv, scuzele noastre (ritual de compensare) etc." (Lohisse, 2002, p. 154).

De asemenea, după cum am arătat *supra*, inclusiv între context şi locutor/interlocutor se poate vorbi despre un raport de influenţare reciprocă, după cum mesajul care se construieşte prin raportare la realitate se poate redimensiona în chiar procesul construirii şi transmiterii lui, condiţionat fiind de apariţia unor variabile în context: „cu toţii suntem «suspendaţi în ţesături de semnificaţii» prin intermediul cărora suntem adânc influenţaţi de ideile altor oameni" (Robinson, 2011, pp. 257-258). Particularizând, într-o exprimare metaforică, fiecare dintre noi se regăseşte în ideea că „a sta de vorbă înseamnă a vorbi despre lumea care ne înconjoară, a dialoga înseamnă a vorbi despre lumea care suntem" (Cury, 2005, p. 39), ambele lumi într-o dinamică permanentă.

(c) Comunicarea înseamnă relaţie: plecând de la premisa că „libertatea umană nu apare decât în întâlnirea unui *eu* şi a unui *tu*, adică în constituirea acestei comunităţi particulare reprezentate de *noi*" (Mehl, 1955, p. 15), se poate vorbi despre comunicare ca actualizare implicită sau explicită a relaţiei locutor – interlocutor, actul comunicativ fiind, în fapt, o concretizare verbală, paraverbală şi/sau nonverbală a acestei relaţii: un mesaj de tipul *„Mă ajuţi, te rog, să deschid geamul? [+ privire către geamul de sus]"* implică actualizarea unei relaţii amicale sau familiare între locutor şi interlocutor, o diferenţă de ordin fizic (înălţime diferită) sau doar de grad de disponibilitate (locutorul poate avea, de exemplu, multe cărţi în mână sau se află în încercarea de a mai câştiga din timpul pierdut în secvenţa anterioară a întâlnirii, dorind să găsească, în timp ce interlocutorul deschide geamul, un anumit material Power Point printre celelalte documente dintr-un folder), premisa că interlocutorul va fi dispus să ofere ajutor şi că poate face acest lucru, întărirea acestei premise prin folosirea unei structuri subsumate politeţii (*„Mă ajuţi, te rog, să...?"*) – vezi, în acest sens, inclusiv diferenţa dintre *„Mă ajuţi, te rog, să deschid geamul?"* şi *„Te rog să deschizi geamul."*, respectiv

„Deschide geamul!”, diferenţă care marchează tipul de relaţie locutor – interlocutor etc.

Studiile de specialitate reflectă această accepţiune a comunicării prin invocarea, pe de o parte, a relaţiei dintre indivizi (Năstăşel & Ursu, 1980, pp. 39-40), nuanţată prin ideea de „cooperare” în plan comunicativ (U. Eco, *apud* Mincu, 1983, p. 71), şi, pe de altă parte, a identităţii asumate ca urmare a plasării într-o anumită relaţie, considerându-se că, în principiu, „comunicarea cu semenii ne ajută în a ne stabili o identitate (în raport cu aceştia), prin rolurile pe care le interpretăm în relaţiile cu cei din jur” (Durac, 2009, p. 30). De asemenea, comunicarea este pusă în corelaţie şi cu ideea că „relaţiile dintre oameni sunt stabilite de gradul în care fiecare persoană îşi poate dezvolta o înţelegere pentru celălalt şi în măsura în care poate (spre satisfacţia sa) interpreta sistemul de semnificaţii al celeilalte persoane” (Duck, 2000, pp. 77-78), de aici importanţa deosebită a acestei accepţiuni a comunicării care presupune relaţie. Ca „fiinţă comunicaţională”, în comunicare fiecare individ „devine ceea ce este şi intră în relaţie cu ceilalţi” (Sălăvăstru, 2004, p. 173).

Particularizând (cf. Alexandrescu & Micle, 2002, pp. 16-17), comunicarea înseamnă relaţie şi prin: sincronizarea locutor – interlocutor (sincronizare corporală, paraverbală, verbală, la nivelul sistemului de valori etc.; de exemplu, la nivel paraverbal, dacă interlocutorul vorbeşte încet, locutorul nu va vorbi foarte tare), folosirea de „ancore” cognitive, afective, motivaţionale etc. (când locutorul simte că, afectiv, interlocutorul nu se simte confortabil discutând pe un anumit subiect, acesta este schimbat, cu mai multă sau mai puţină subtilitate; când gradul de atenţie pare să scadă, locutorul poate povesti o istorioară/anecdotă care să capteze atenţia interlocutorului), redimensionarea/restructurarea actului comunicativ prin raportare la factori de ordin contextual (interlocutorul are mai puţin timp la dispoziţie decât ştia iniţial locutorul; este prea frig în sală etc.), respectiv cotextual (interlocutorul se raportează la feedback-ul primit de la interlocutor, la răspunsuri/întrebări ale acestuia etc.). Practic, în această accepţiune, relaţia locutor – interlocutor defineşte iniţial actul comunicativ, pentru a fi apoi chiar redimensionată de acesta (vezi, de

exemplu, îmbunătăţirea, prin comunicare, a relaţiei superior – subaltern în urma unei discuţii care avusese ca primă intenţie sancţionarea verbală a subalternului[4]).

(d) Comunicarea implică împărtăşire, în sensul că locutorul comunică şi se comunică, în principiu, în fiecare act comunicativ, deschizându-se astfel către relaţionarea cu interlocutorul, către ceea ce presupune intersubiectivitatea (nu există împărtăşire fără relaţie, fără coroborare de subiectivităţi: subiectivitatea locutorului şi subiectivitatea interlocutorului). Locutorul împărtăşeşte gânduri, sentimente, opinii, experienţe, interlocutorul împărtăşeşte reacţii, stări etc., şi invers. Miza este „înţelegerea", comunicarea ca formă de comuniune (vezi etimologia termenului), în contextul în care „a dialoga înseamnă a împărtăşi ceea ce se află ascuns în inima fiecăruia, înseamnă a pătrunde dincolo de cortina comportamentelor, înseamnă a dezvolta înţelegerea interpersonală" (Cury, 2005, p. 39). Comunicarea este, după cum arată şi studiile de specialitate, „în acelaşi timp purtătoarea valorilor utilitare ale întâlnirilor dintre indivizi sau ale *schimbului*, precum şi a valorii comunitare a *împărtăşirii*" (Zémor, 2003, p. 25).

*
* *

Ca *realizare*, **comunicarea** implică:

- un **„act social"** – „deliberat sau involuntar, conştient sau nu" (Abric, 2002, p. 15); vezi, în acest sens, şi cauzele obiective/ subiective care se pot constitui în premise ale (proiectării şi) realizării unui act comunicativ, respectiv cauza zero – Hobjilă, 2009, p. 232 (locutorul comunică, prin semne de ordin fizic,

[4] Vezi, în acest sens şi comunicarea personală privită ca „zona în care localizăm elemente de persuadare, de negociere a conflictelor, de invadare a spaţiilor intime", intermediind frecvent „o relaţie amprentată şi de afectivitate, de tensiunea momentului, de dinamica determinărilor stimul-răspuns" (Coman, 2008, p. 6).

faptul că este gripat, deşi nu îşi doreşte acest lucru, sau îşi exteriorizează, involuntar, disconfortul/ruşinea prin înroşirea feţei);

- un **sistem de coduri**: o situaţie de comunicare implică, pe de o parte, actualizarea codului folosit de locutor în construirea mesajului şi a codului folosit de către interlocutor în decodificarea mesajului (în principiu, cele două coduri nu se suprapun, chiar dacă este vorba despre acelaşi sistem de semne; de exemplu, în cazul a doi vorbitori de limbă română, unul poate avea în vocabularul activ o serie de regionalisme din Moldova, iar celălalt nu); pe de altă parte, mai multe acte comunicative, contextualizate diferit, presupun folosirea de către acelaşi locutor a unor coduri diferite (vezi, de exemplu, în comunicarea scrisă, folosirea alfabetului limbii române versus folosirea sistemului Braille) sau a unor valenţe diferite ale aceluiaşi cod (în comunicarea cu un copil de clasa I, profesorul va folosi alte elemente din sistemul limbii decât în comunicarea cu un specialist în domeniul pragmaticii). Particularizând, locutorul actualizează, în varii situaţii de comunicare, atât codul verbal (cu toate valenţele sale), cât şi codul nonverbal (gestica, mimica, postura, ţinuta, distanţa faţă de interlocutor etc.), respectiv pe cel paraverbal (intensitatea vocii, accentuarea în context, ritmul vorbirii etc.); ca şi în exemplul de mai sus, aferent codului verbal, pot apărea neconcordanţe între codul locutorului şi cel al interlocutorului şi la nivel nonverbal (vezi, mai jos, problematica gesturilor specifice anumitor popoare), respectiv paraverbal (pentru locutor, „norma" individuală poate fi reprezentată de ritmul alert al vorbirii, în timp ce interlocutorul se poate raporta la „norma" socială, concretizată într-un ritm mediu al transmiterii mesajului);
- un **sistem de canale**[5]: comunicarea face-to-face presupune, de exemplu, folosirea cu precădere a canalului auditiv (interlocutorul receptează la acest nivel un mesaj verbal, inclusiv cu particularităţile paraverbale ale acestuia) şi a canalului vizual (în

[5] Nu avem aici în vedere accepţiunea dată termenului „canale" în unele lucrări de specialitate, în condiţiile exemplificării canalelor de comunicare prin gestică, postură etc. (Abric, 2002, p. 15).

observarea gesturilor, a mimicii, a posturii, a ţinutei interlocutorului; în oferirea de feedback prin anumite gesturi, printr-o mimică sugestivă – sprâncenele ridicate întrebător sau neîncrezător, mişcarea capului corespunzătoare negaţiei sau afirmaţiei etc. – ; în semnalarea dorinţei de a interveni în discuţie sau a sugestiei transmise locutorului de a-şi încheia intervenţia etc.); contextual, pot fi valorificate şi alte canale – de exemplu, canalul olfactiv poate fi cel prin care se transmit informaţii legate de meniul zilei. Extinzând accepţiunea dată canalelor de comunicare, realitatea mijloacelor tehnice, a tehnologiilor moderne utilizate în societatea contemporană în comunicare oferă un câmp larg de analiză a sistemului de canale care se dezvoltă şi se redimensionează pe măsură ce îl folosim; vezi, de exemplu, maniera de transmitere, printr-o prezentare Power-Point, a unor informaţii (/sentimente – în cazul ppt-urilor care exprimă, în imagini, cuvinte şi fond sonor, dragostea, prietenia, revolta etc.), dublată sau nu de punctarea orală a unora dintre coordonatele mesajului oral care se construieşte odată cu derularea slide-urilor (concretizare a mesajului scris, gândit anterior de către locutor); comunicarea pe Messenger (cu modificarea codului – vezi, de exemplu, prezenţa abrevierilor de tipul „*np*" – „no problem", lipsa semnelor de ortografie şi de punctuaţie, redarea grafică particulară a unor sunete: *ţ* = tz, *ş* = sh; folosirea diferitelor tipuri de „emoticons" etc.), prin e-mail (cf. Hobjilă, 2012; Collister, 2011; Provine, Spencer & Mandell, 2007; Zafiu, 2003; Sarbaugh-Thompson & Feldman, 1998 etc.), SMS, mesaje telefonice înregistrate etc.; reprezentări ale social-media: Facebook, blog-uri, forum-uri, Skype, Twitter, YouTube (pentru comunicarea subsumată educaţiei, TeacherTube), Wikipedia etc.;

- **un proces în derulare** – proces[6] care se construieşte pe măsură ce locutorul şi interlocutorul relaţionează, comunică şi se autocomunică, împărtăşesc opinii, informaţii, sentimente etc., procesul

[6] Pentru schema procesului comunicării şi detalierea componentelor acestei scheme, vezi Hobjilă, 2009, pp. 232-235.

putând varia, la nivelul semnificaţiei, prin raportare la reperele spaţio-temporale (Popescu, 1990, p. 10), personale, culturale etc.;

- o **raportare permanentă la eventualii factori perturbatori** – în sensul adaptării actului comunicativ, al păstrării acestuia la nivel maxim de eficienţă, chiar în condiţiile în care, într-un anumit context, apar zgomote de fond care obstrucţionează receptarea mesajului de către interlocutor(i), probleme de ordin tehnic ce împiedică folosirea anumitor canale de comunicare (de exemplu, nefuncţionarea laptop-ului, a internetului etc.), elemente de disconfort fizic pentru locutor/interlocutor(i) etc. (pentru prezentarea diferitelor tipuri de blocaje care pot apărea în comunicare, vezi mai jos).

*

* *

Ca *produs*, **comunicarea** se concretizează:

- într-o diversitate de **mesaje** motivată atât prin perspectiva locutorului/interlocutorului (pentru mesajul construit şi transmis de către locutor şi mesajul receptat şi decodat de către interlocutor, vezi Hobjilă, 2009, p. 234; Mincu, 1983, pp. 202-203; Năstăşel & Ursu, 1980, p. 16 etc.), a multitudinii codurilor şi a canalelor de transmitere a mesajelor, cât şi prin complexitatea coordonatelor contextuale pe care le implică fiecare situaţie de comunicare, respectiv o situaţie de comunicare *versus* alta;
- într-o diversitate de **discursuri**, ca forme de concretizare a mesajelor, diversitate motivată de raportarea particulară a fiecărui locutor, în fiecare situaţie de comunicare, la coordonatele contextuale (sociale, instituţionale, personale, relaţionale/interpersonale, culturale, politice, circumstanţiale, acţionale etc. – vezi *supra*) ale acesteia, această perspectivă de analiză oferind şi posibilitatea diferenţierii „spus-ului" şi a „nespus-ului" (Cmeciu, 2010, p. 33) din actele comunicative; vezi, de exemplu, „spus-ul" = „*Cât e ceasul?*" şi „nespus-ul" = „*Mai este mult până la pauză?*" sau „*Crezi că vom ajunge la timp?*" sau „*Vom întârzia,*

nu?" etc. (care pot fi mai uşor decodate/descifrate prin ascultare activă – concept care va fi prezentat în următoarele secţiuni ale lucrării de faţă).

NOTĂ. Toate aceste coordonate ale comunicării sunt reflectate, în maniere diferite, nuanţate, de perspectivele oferite de literatura de specialitate asupra modelelor comunicării şi ale analizei acesteia – modelul tehnicist, modelul psihosociologic, modelul informaţional, modelul organizaţional, modelul sociolingvistic, modelul pedagogic, modelul cibernetic, modelul semiotic, modelul pragmatic, modelul sociologic – modele interacţioniste şi modele liniare etc. (Enăchescu, 2008, pp. 6-9; Popescu, 2007, pp. 9-11; Sălăvăstru, 2004, pp. 175-182; Abric, 2002, p. 13; Ezechil, 2002, pp. 13-40; Lohisse, 2002; Puiu, 2001, pp. 49-53 etc.).

I.1.2. Comunicarea interpersonală – direcţii de analiză

Comunicarea interpersonală, ca realitate complexă a practicii relaţionării şi comunicării interumane, se caracterizează printr-o serie de elemente de specificitate care o individualizează, într-o anumită măsură şi din anumite puncte de vedere, între celelalte tipuri de comunicare. În acest context, direcţiile de analiză anunţate în titlul acestui subcapitol vor urmări tocmai aceste elemente, care vor fi relaţionate în următoarele secţiuni ale lucrării, pe de o parte, cu planul comunicării didactice/educaţionale şi, pe de altă parte, cu exemplificarea tehnicilor discursive şi teatrale valorificabile în contexte subsumate acestui tip de comunicare.

(a) Încadrarea comunicării interpersonale în tipologia generală a comunicării

Raportată la celelalte elemente reperabile în tipologia, complexă, a comunicării, comunicarea interpersonală se diferenţiază – prin raportare la un prim criteriu (numărul participanţilor şi tipul de relaţie dintre aceştia) – de comunicarea intrapersonală, de cea la nivelul grupului, de comunicarea de masă (Enăchescu, 2008, p. 46 ş.u.;

Sălăvăstru, 2004, pp. 182-184; Iordănescu, 2006, p. 35; Burton & Dimbleby, 2002, p. 19), de cea ierarhică (Enăchescu, 2008, p. 46 ş.u.) şi de comunicarea extrapersonală (Burton & Dimbleby, 2002, p. 19). Comunicarea interpersonală actualizează, din acest punct de vedere, Eu-l/Sinele public al locutorului, felul în care acesta doreşte să fie perceput de către ceilalţi (Burton & Dimbleby, 2002, p. 19); a se vedea, de exemplu, schimbul de biscuiţi dintre colegi, în clasa I; gesturile „afective" ale profesorului faţă de elevii din clasa pregătitoare/I – ca manifestare a deschiderii, a protecţiei, a căldurii sufleteşti etc.

Caracteristicile codului şi ale canalului de construire (codificare) şi transmitere a mesajului permit operarea distincţiei dintre comunicarea verbală, comunicarea nonverbală şi cea paraverbală (Sălăvăstru, 2004, pp. 184-187), toate trei putând fi subsumate comunicării interpersonale. Acelaşi raport, de subordonare, este valabil şi în cazul diferenţierii – după prezenţa sau nu a locutorului/interlocutorului/interlocutorilor în acelaşi context (fizic) comunicativ – comunicării directe de comunicarea „mediatizată"[7] (Lochard & Boyer, 1998, p. 5), ambele valorificabile în cadrul comunicării interpersonale; vezi, de exemplu, comunicarea faţă în faţă şi comunicarea prin e-mail, telefon, Messenger, Facebook etc.

Din perspectiva intenţiei comunicative a locutorului, distincţia se operează, în literatura de specialitate şi în practica relaţionării interumane, între comunicarea instrumentală (Festinger, *apud* Ezechil,

[7] Vezi, în acest sens, *caracteristicile comunicării virtuale*, în general (interactivitate, simulare, sistem comunicaţional deschis, flexibilitate, fluiditate, stocare nelimitată, necesităţi de ordin tehnic şi informaţional etc. – Rotaru, 2010, pp. 88-90), calităţile pe care trebuie să le aibă un *e-mail*, în particular (în condiţiile în care „la fel cum strângerea de mână şi contactul vizual spun ceva despre tine şi despre societatea pe care o reprezinţi atunci când faci cunoştinţă cu cineva, la fel şi abordarea folosită în e-mail-uri lasă o anumită impresie" – Taylor, 2010, p. 11) şi, pentru societatea contemporană, formele de *social media* folosite în comunicarea de diferite tipuri şi trăsăturile acestora (accesibilitate, mobilitate pentru utilizatori, personalizare, socializare etc. – Agarwal, 2011; Watermeyer, 2010; Dalsgaard & Paulsen, 2009; Dalsgaard, 2008 etc.).

2002, p. 10), centrată pe intenţia de a produce un efect asupra interlocutorului, şi cea consumatorie (care nu vizează un astfel de efect), ambele tipuri reperabile, se asemenea, în planul comunicării interpersonale; vezi, de exemplu, o situaţie în care locutorul comunică o stare de disconfort fizic (frigul), cu sau fără intenţia de a-l determina pe interlocutor să închidă geamul din încăperea în care se află cei doi subiecţi ai actului comunicativ.

Pe axa „cooperare – conflict", se diferenţiază comunicarea consensuală de cea conflictuală (Radu, 2010, p. 51) – concretizate, la nivelul comunicării interpersonale, în manifestări comportamentale verbale, nonverbale şi paraverbale ale acordului/comuniunii de idei/trăiri etc., respectiv ale dezacordului/opoziţiei/revoltei etc.

(b) Principii, finalităţi şi funcţii ale comunicării interpersonale

Tranzacţională, ireversibilă, relaţională, contextuală, presupunând simetrie, asimetrie sau complementaritate (cf. Rovenţa-Frumuşani, 2005, pp. 49-50; Ezechil, 2002, pp. 8-9 etc.), comunicarea interpersonală este guvernată de o serie de **principii**[8] – teoretizate în literatura de specialitate şi respectate, explicit sau implicit, intuitiv, în relaţionarea interumană. De exemplu, *principiul alternanţei* implică, atât pentru locutor, cât şi pentru interlocutor, intrarea într-o disciplină a comunicării, într-un joc al asumării, recunoaşterii, negocierii de roluri (în condiţiile în care se vorbeşte despre „modul consensual sau conflictual" al realizării alternanţei – Rovenţa-Frumuşani, 2005, p. 48). De asemenea, *principiul cooperării* presupune, în comunicarea interpersonală şi, implicit, în cea didactică/educaţională, respectarea anumitor reguli, cunoscute în literatura de specialitate ca „maxime conversaţionale":

(a) regula cantităţii (mesajul transmis trebuie să conţină doar informaţia necesară, nu mai mult, nu mai puţin);

(b) regula calităţii (informaţiile transmise trebuie să fie corecte);

[8] Pentru principiile şi funcţiile comunicării, vezi şi Puiu, 2001, pp. 22-24.

(c) regula relaţiei (intervenţiile locutorului trebuie să fie pertinente, relevante pentru subiectul avut în vedere);
(d) regula manierei (mesajul transmis trebuie să fie clar, concis, logic) – Grice, *apud* O'Sullivan, Hartley, Saunders, Montgomery & Fiske, 2001, pp. 172-173; Rovenţa-Frumuşani, 2005, p. 37; Lohisse, 2002, pp. 179-180.

Acestora li se pot adăuga *principiul politeţii* (Brown & Levinson, 1987) – implicând, în cadrul politeţii pozitive şi al celei negative, strategii specifice de evitare a ameninţărilor la adresa feţei pozitive/negative a locutorului/interlocutorului (strategii pe care le vom exemplifica în următoarele secţiuni ale cărţii) – şi *principiul ritualizării*, ce poate fi explicat prin apelul la teoria lui Goffman (*apud* Bayon & Mignot, 2000, p. 268), care diferenţiază ritualurile „de acces" (marcă a apropierii sau a distanţării, de exemplu, prin salut) de ritualurile „de confirmare" (a imaginii de sine şi a manierei de raportare la interlocutor – de exemplu, prin folosirea unui apelativ care individualizează funcţia sau profesia interlocutorului: *„Domnule Decan"*, *„Domnule profesor"*), de cele „de reparare" (actualizate atunci când relaţia de comunicare riscă să devină tensionată, conflictuală – vezi, de exemplu, scuzele sau formule de tipul *„nu te supăra, dar.../sper să nu te superi dacă-ţi spun că..."*), respectiv de ritualurile „cotidiene" (concretizare a normei sociale actualizate în comunicarea interpersonală – de exemplu, maniera adulţilor cunoscuţi de a se saluta, salutul copil – adult, gestul de deschidere a uşii pentru a intra primul interlocutorul dintr-o anumită situaţie de comunicare etc.).

Interesante, în acest joc al ritualurilor comunicative, sunt şi elementele de specificitate pe care le aduc situaţii de comunicare contextualizate diferit; vezi, de exemplu, anumite perechi de replici[9] subsumate, în comunicarea interpersonală:

(1) ritualului salutului, de tipul: *bună dimineaţa – bună dimineaţa, la revedere – pa/pa-pa* (în contexte obişnuite, neutre, de comunicare oficială, curentă sau familiară), *Să trăiţi! – Să trăiţi!* (în

[9] Pentru nuanţări şi exemplificări ale ritualurilor comunicative raportate la diferite tipuri de context, vezi Hobjilă, 2008a.

context profesional militar), *Sărut mâna! – Doamne-ajută!* (în context profesional religios/teologic), *La mulţi ani! – La mulţi ani!* (în preajma Crăciunului, a Anului Nou), *Hristos a înviat! – Adevărat a înviat!, Hristos s-a-nălţat! – Adevărat s-a-nălţat!* etc. (invocând contextul cutumal religios);

(2) ritualului relaţionării în contexte specifice (adresare/primire de urări, formularea mulţumirii, începerea schimbului comunicativ al unei întâlniri etc.): *drum bun! – mulţumesc, baftă! – să fie!, mulţumesc – cu plăcere/pentru puţin/pentru nimic/cu drag; sărut mâna* (pentru *mulţumesc*) *– cu plăcere/să creşti mare/pentru puţin*; *ce faci? – bine/mulţumesc; La mulţi ani! – mulţumesc.* (de zi aniversară/onomastică), *Noroc! – Noroc!/Mulţi ani!* (când se ciocnesc paharele în cinstea cuiva), *Sănătate!/Noroc!/Chef! – Mulţumesc.* (după un strănut); *Sărut-mâna pentru masă! – să-ţi fie de bine/să creşti mare/să trăieşti/să fii sănătos* etc. (cu trimitere către contextul cutumal laic) etc.,

toate aceste perechi de replici implicând, prin recunoaşterea şi intrarea în ritual, actualizarea unui sistem de reguli tradiţionale, cele mai multe implicite, devenind explicite numai atunci când nu sunt respectate (vezi, de exemplu, clasica replică a părinţilor la adresa copiilor care omit să mulţumească: „*Cum spui când primeşti ceva?*").

Plecând de la identificarea nevoilor comunicative care se constituie în premisă a oricărui act comunicativ (vezi exemple precum „incluziunea din nevoia de a stabili identitatea în raport cu ceilalţi; controlul din nevoia de a exercita leadership-ul şi de a demonstra abilităţi; afecţiunea din nevoia de a dezvolta relaţii cu semenii" – Schutz, *apud* Durac, 2009, p. 17), lucrările de specialitate reflectă, într-o manieră mai mult sau mai puţin sintetică, **finalităţile** vizate într-o situaţie de comunicare interpersonală, finalităţi formulate ca „scopuri", „mize", „obiective" sau reflectate în „rezultate", toate plasate în planuri precum: cunoaştere şi autocunoaştere, informare, persuasiune, relaţionare (construire, menţinere de relaţii, poziţionare în cadrul acestora; socializare), divertisment/joc, convenţie/normativitate (vezi *supra* şi ritualizare) – cf. Iordănescu, 2006, p. 35; Mucchielli, 2005, pp. 80-86; Dinu, 2004, pp. 36-37; Commarmond, & Exiga, 2003, p. 9 etc.

Acestor finalităţi li se asociază funcţii specifice, subsumate contactului[10], respectiv schimbului interpersonal (Ezechil, 2002, pp. 46-47), reperabile la nivel cognitiv, afectiv, acţional, motivaţional, relaţional/social (cf. Sălăvăstru, 2004, pp. 189-190; Ezechil, 2002, p. 64). În chiar planul limbajului se disting, de altfel, pentru comunicarea interpersonală, funcţii[11] precum: funcţia *Eu*; funcţia *Voi*; funcţia *Noi*; funcţia *Ce anume*; funcţia *Adică*, funcţia *Imagini* (Commarmond & Exiga, 2003, pp. 83-85), în condiţiile în care locutorul actualizează, prin actul comunicativ, informaţii despre sine, despre interlocutor(i), despre sine şi interlocutor(i), despre o anumită temă, sau explică, potenţează – prin imagini – o anumită idee etc.

(c) Variabile ale procesului comunicării interpersonale

Comunicarea interpersonală implică o relaţie de coroborare între o multitudine de variabile, de unde şi caracterul particular, unic, al fiecărui act comunicativ – variabile care pot fi raportate atât la schema generală a procesului comunicării, cât şi la diferitele tipuri de context implicate de derularea acestui proces. Se disting, astfel, variabile la nivel personal (în planul subiecţilor implicaţi într-o situaţie de comunicare: locutor, interlocutor/i), interpersonal/ relaţional, cotextual (comunicativ propriu-zis – pe coordonatele verbală, nonverbală şi paraverbală), referenţial, acţional, contextual circumstanţial, social, politic, cultural, instituţional, funcţional etc.

(c_1) Variabilele de ordin personal ale unei situaţii de comunicare interpersonală reflectă *ipostaza locutorială* şi pe cea *(a)/interlocutorială*, cu toate particularităţile acestora (cf. Şerbănescu,

[10] Vezi, de exemplu, pentru contactul interpersonal, funcţii precum: a iniţia (o interacţiune, o temă de discuţie...); a intensifica o anumită relaţie/legătură de ordin interpersonal; a reduce rezistenţa, revolta, opoziţia; a preveni/ elimina indiferenţa (Ezechil, 2002, p. 64).

[11] O perspectivă interesantă este oferită şi asupra funcţiilor tăcerii, diferenţiindu-se, astfel: „tăcerea emotivă; tăcerea conotativă; tăcerea referenţială; tăcerea poetică sau autoreflexivă; tăcerea expresivă" (Grigore, 2008, p. 9).

2007, p. 43; Mucchielli, 2005, pp. 163-187; Abric, 2002, pp. 16-25; Duck, 2000, p. 14 etc.). De exemplu, locutorul se caracterizează prin anumite date de ordin fizic, psihic, socio-economic, cultural etc., manifestă, în realizarea actului comunicativ, un anumit grad de autocontrol[12] (inclusiv al emoţiilor – vezi mai jos)/autocenzură (diferit de la un locutor la altul şi chiar pentru acelaşi locutor, în situaţii diferite de comunicare), anumite căi de autoprezentare[13], comunică verbal, nonverbal şi paraverbal într-o anumită manieră (vezi ticurile verbale – „*ştii?*" sau nonverbale – „mijirea" ochilor, anumite caracteristici ale comunicării la nivel paraverbal – un anumit tip de tuse, pauze, ritm al vorbirii, intensitate a vocii, particularităţi intonaţionale etc.). Pe de altă parte, interlocutorul intră, de asemenea, într-o situaţie de comunicare interpersonală cu particularităţi de acelaşi ordin, cărora li se adaugă asumarea unui anumit tip de rol de ascultător, maniera specifică de raportare la mesaj şi la locutor[14] (inclusiv la nivel de receptare/percepţie), un anumit orizont de aşteptare etc.

(c_2) Variabilele de ordin interpersonal/relaţional implică actualizarea, într-o situaţie de comunicare interpersonală, a unui anumit tip de relaţie locutor – interlocutor, atât pe linia caracteristicilor de ordin personal/profesional (vezi, de exemplu, cum se nuanţează actul comunicativ într-o relaţie de tipul mamă – fiu, mamă – fiică, frate – soră mult mai mică; frate – soră mult mai mare;

[12] Vezi, în acest sens, ideea de „automonitorizare", prezentată în literatura de specialitate drept „capacitatea vorbitorului de a-şi ţine sub control propriul comportament verbal şi nonverbal" (Şerbănescu, 2007, p. 43).

[13] Pentru implicaţiile Eul-ului intim (imaginea despre sine a locutorului) şi ale Eul-ului public (imaginea pe care locutorul vrea să o prezinte interlocutorilor), vezi Abric, 2002, p. 19.

[14] Prefigurând variabilele de ordin relaţional, „informaţiile despre un individ ajută la definirea unei situaţii, dau posibilitatea celorlalţi să ştie de la bun început ce aşteaptă individul de la ei şi ce pot aştepta la rândul lor de la el. Înarmaţi cu aceste informaţii, ceilalţi vor şti cum să acţioneze pentru a provoca răspunsul pe care îl doresc de la el" (Goffman, 2003, p. 29).

profesor – elev, profesor – părinte, profesor – director al instituţiei, coleg – coleg etc.), cât şi pe cea a rolurilor propriu-zise de locutor/ interlocutor (vezi exemple de relaţii de tipul: locutor dominator – interlocutor supus, locutor dominator – interlocutor revoltat, locutor umil – interlocutor dominator etc.).

(c_3) Variabilele de ordin cotextual trimit către sfera comportamentului comunicativ[15] propriu-zis manifestat (verbal, nonverbal, paraverbal) într-o anumită situaţie de comunicare (în relaţie şi cu ceea ce am prezentat *supra* în planul principiilor, finalităţilor şi al funcţiilor comunicării interpersonale). Relevante sunt, în acest sens: comportamentul comunicativ euristic – centrat pe perechea întrebare/răspuns; comportamentul ranforsant/de întărire – ca „răspuns

[15] În asociere cu variabilele interpersonale, comportamentul comunicativ presupune şi: (a) o anumită manieră de raportare la interlocutor şi la ceea ce-l caracterizează pe acesta, în condiţiile în care „fiecare partener într-o relaţie are un sistem propriu de semnificaţii (o «personalitate», valori, opinii, atitudini) şi o cunoaştere organizată (despre trecut, întâmplări, scopuri) pe care celălalt nu le dobândeşte niciodată pe deplin. Relaţiile interumane se bazează pe gradul în care cei doi parteneri reuşesc să facă faţă acestei realităţi" (Duck, 2000, p. 14) şi (b) particularizând, anumite atitudini reperabile pe axa + – ; sunt diferenţiaţi, în acest sens, în literatura de specialitate, şase „dipoli" care acoperă aproape întreaga gamă a atitudinilor pozitive şi negative pe care le poate adopta o persoană în comunicarea interpersonală: descriere şi evaluare; orientare către problemă şi control; spontaneitate şi strategie; empatie şi neutralitate; egalitate şi superioritate; provizorat şi certitudine (Dinu, 2004, pp. 80-82). O altă perspectivă interesantă asupra acestui aspect al comunicării interpersonale s-a concretizat în strategia interpretului, descrisă de Dennet (1990), strategie ce „constă, pentru un individ, în a prezice comportamentul altor indivizi pornind de la două premise simple: 1. ceilalţi indivizi sunt agenţi raţionali; 2. ei sunt dotaţi cu credinţe, dorinţe şi alte stări mentale. De fapt, strategia interpretului este cea care ne permite să anticipăm ce va spune locutorul, să-i terminăm enunţul înaintea lui: îi atribuim intenţia de a ne comunica un conţinut particular şi deducem de aici forma pe care o va lua enunţul lui" (Reboul & Moeschler, 2010, p. 47).

valorizant pozitiv sau negativ al vorbitorului la o acţiune; verbală sau nonverbală a interlocutorului"; comportamentul de susţinere – concretizat în „semnale pe care vorbitorul le trimite ascultătorului în legătură cu modul în care îl percepe, îl acceptă, îl susţine, oferindu-i sprijin informaţional, relaţional şi emoţional"; comportamentul reflexiv – încurajând continuarea conversaţiei, inducând o schimbare în ea sau încheind-o; comportamentul explicativ – marcat textual prin: „structurile explicative, glosările apozitive, metaforele cu funcţii concretizatoare, enunţurile asertive, conectorii (*în primul rând, în al doilea rând, pe de o parte, pe de altă parte, întâi, apoi...*), demarcatorii discursivi (*vom discuta în continuare, până aici am văzut cum, o altă întrebare care se naşte este...*), structurile enumerative etc." (Şerbănescu, 2007, pp. 55-58); comportamentul autocentrat/de autodezvăluire – concretizat în formule de tipul *părerea mea, dacă mi-aduc aminte, să-ţi spun un secret...*; comportamentul ludic/umorul – manifestat prin râs, zâmbet etc. (Şerbănescu, 2007, pp. 58-59); comportamentul lingvistic propriu-zis – manifestat prin alegerea, într-un anumit context comunicativ, a anumitor semne din sistemul limbii, dintre câte există (vezi, de exemplu, opţiunea pentru forme neologice *versus* regionale, pentru cuvinte „puternice" raţional sau afectiv *versus* cuvinte „slabe" etc.), prin ordonarea lor particulară (în condiţiile în care se consideră că primele şi ultimele cuvinte sunt mai importante într-un act comunicativ – Abric, 2002, p. 27), prin asocierea lor cu elemente relevante la nivel paraverbal şi nonverbal etc.

(c_4) Variabilele de ordin referenţial, determinate de raportarea preponderent la realitatea obiectivă şi/sau la cea subiectivă, la referenţi concreţi sau abstracţi, la real sau fictiv etc., influenţează maniera de construire şi de transmitere a unui mesaj în cadrul comunicării interpersonale; de exemplu, pentru o reflectare, în mesaj, a realităţii subiective (sau a celei obiective, din perspectivă subiectivă) locutorul va alege semne „emoţionale", „afective", eventual, plastice, referenţi abstracţi (asociaţi stărilor, sentimentelor etc.) asociaţi cu cei concreţi etc. Semnificativă este, în acest sens, şi opţiunea predilectă, într-un anumit act comunicativ, pentru una dintre funcţiile limbajului

prezentate *supra* (funcţia *Eu*, funcţia *Voi*, funcţia *Noi*, funcţia *Ce anume*, funcţia *Adică*, funcţia *Imagine*), precum şi raportarea la tipul de cauză (obiectivă, subiectivă, zero[16]) pentru un anumit mesaj: vezi, de exemplu, diferenţa dintre *„trebuie să... (comunic)"*, *„vreau să... (comunic)"* şi *„nu vreau să... (comunic) şi totuşi se întâmplă acest lucru"*. De asemenea, plasarea referinţei în lumea reală sau într-una fictivă, imaginară determină apariţia, în actul comunicării interpersonale, o unor mărci specifice precum: gesturile care trădează minciuna, direcţia privirii care indică actualizarea unor elemente imaginare, structuri verbale care atrag atenţia chiar asupra a ceea ce locutorul doreşte să ascundă, elemente ale comportamentului nonverbal care neagă mesajul verbal etc.

(c_5) Variabilele de ordin acţional ancorează mesajele transmise într-o situaţie de comunicare interpersonală în sfera actelor de vorbire[17] (locuţionare, ilocuţionare, perlocuţionare – Austin, Searle, *apud* Rovenţa-Frumuşani, 2005, p. 30 ş.u.; O'Sullivan, Hartley, Saunders, Montgomery & Fiske, 2001, pp. 30-31 etc.), relevanţa fiind dată, în acest context, de raportul dintre intenţia comunicativă a locutorului şi gradul de realizare a acestei intenţii în act, raport influenţat şi de alegerea mijloacelor comunicative aferente exprimării unei opinii, a unei urări, impunerii unei acţiuni etc.

(c_6) Variabilele de ordin contextual circumstanţial – locul, momentul etc. în care se realizează un act comunicativ – implică alegeri în planul canalului de transmitere a mesajului (de exemplu, dacă sunt lângă bibliotecă, pot să şi arăt o anumită carte interlocu-

[16] Vezi şi ideea conform căreia „cu toţii comunicăm non-stop, fie că ne dăm seama sau nu. Tot ceea ce facem sau nu facem, tot ceea ce spunem sau nu spunem, îi determină pe cei din jurul nostru să-şi formeze o impresie despre noi" (Erickson, 2009, p. 18).

[17] Ca particularizare, vezi şi contexte în care „formularea întrebărilor şi solicitarea de informaţii pot fi privite ca acte de vorbire agresive, pentru că, în anumite situaţii, asemenea intervenţii meta-lingvistice sunt interpretate ca un tip de protest" (Radu, 2010, p. 54).

torului, nu doar să o prezint verbal; dacă este o oră târzie, aleg să nu transmit foarte multe informaţii noi interlocutorului etc.), în planul relaţionării cu interlocutorul (relaţionare din perspectiva distanţei fizice locutor – interlocutor; dacă este aglomerat în lift, nu se mai respectă distanţa socială şi comunicarea interpersonală se înscrie pe alte coordonate decât într-o situaţie care nu ar presupune astfel de condiţii fizice), chiar în planul construirii mesajului, care trebuie să fie adaptat coordonatelor spaţio-temporale ale situaţiei de comunicare în care este actualizat (vezi, de exemplu, raportarea, uneori necesară, la vreme, la momentul din zi, la mediul rural/urban etc.).

(c_7) Variabilele de ordin social, politic, cultural sunt importante, dincolo de accepţiunile clasice, pentru evitarea situaţiilor de discriminare, în cadrul comunicării interpersonale, a actanţilor prin raportare la date de ordin social, socio-economic, politic, cultural, religios, ideologic etc. (vezi „ritualurile" prezentate *supra*, formulele de adresare folosite în anumite relaţii de tip ierarhic/profesional etc.: „*Excelenţa Voastră*", „*Prea Sfinţite*" etc., plasarea mesajului într-o anumită paradigmă/ideologie, temele de discuţie – cu sau fără referire la probleme „sensibile" de ordin social, politic, religios etc.; de exemplu, „*Mai bine nu discutăm politică...*", spune locutorul atunci când reacţia interlocutorului este mai vehementă decât şi-ar fi dorit).

(c_8) Variabilele de ordin instituţional sunt relevante, în contextul lucrării de faţă, cu precădere prin prisma particularizărilor pe care le implică, în general, comunicarea didactică/educaţională. Pentru comunicarea interpersonală, contextul instituţional devine operaţional prin rolurile pe care şi le asumă la un moment dat subiecţii actului comunicativ (de exemplu, locutorul poate vorbi în calitatea sa de director al unei instituţii, în numele acesteia, deşi intrase în situaţia de comunicare respectivă doar în calitate de coleg al interlocutorilor săi) şi prin regulile pe care subordonarea faţă de o instituţie le poate implica (de exemplu, comunicarea între militari, între preoţi etc., uneori chiar în familiile acestora – de exemplu, folosirea, de către soţie, a apelativului „*părinte*" la adresa soţului preot).

(c₉) Variabilele de ordin funcţional sunt reflectate cu precădere la nivelul codului şi al canalului de transmitere a mesajului (Abric, 2002, pp. 28-29) – canal oral/scris, limbă literară/limbă populară/grai, mijloace tehnologice, social media etc. (vezi, în acest sens, arhitectura diferită a aceluiaşi mesaj transmis face-to-face, telefonic, prin SMS, pe Messenger, prin e-mail, pe Facebook, printr-o prezentare Power Point etc.).

(d) Stiluri de comunicare

Comportamentului comunicativ invocat *supra* i se subsumează, în teoria şi în realitatea comunicaţională interpersonală, anumite *stiluri de comunicare* – proprii locutorului, respectiv interlocutorului – grupate pe categorii (în funcţie de perspectiva considerată dominantă de un cercetător sau altul):

- stil directiv *vs.* egalitarist *vs.* structurativ[18] *vs.* dinamic *vs.* de abandon *vs.* de evitare (Jamţ, Ştefănescu & Samson, 2006, p. 37 ş.u.);
- stil direct *vs.* indirect, elaborat *vs.* exact *vs.* succint; personal *vs.* contextual; instrumental *vs.* afectiv (Gudykunst, *apud* Şerbănescu, 2007, pp. 258-259);
- stil instrumental-exact *vs.* spontan-argumentativ *vs.* implicat-expresiv *vs.* elaborat-dramatic *vs.* birocratic-contextual *vs.* succint-supus, deferent (FitzGerald, *apud* Şerbănescu, 2007, pp. 260-262);
- stilul permisiv-dependent *vs.* de susţinere *vs.* altruist *vs.* agresiv-depreciativ *vs.* conştient de sine *vs.* structurativ *vs.* de evitare *vs.* coleric (Friedeman Schulz von Thun, *apud* Watzke-Otte, 2009, p. 17);
- stil direct *vs.* analitic *vs.* sociabil *vs.* expresiv (Erickson, 2009, p. 91);
- cu accent pe ipostaza interlocutorială (a receptorului/ascultătorului, mai ales în cazul în care un locutor se adresează mai multor interlocutori, fiecare cu stilul său): stil ostil în mod activ *vs.* ostil *vs.* neutru *vs.* indecis *vs.* neinformat *vs.* susţinător *vs.* susţinător activ (Nothstine, 1998, pp. 20-21).

[18] Care invocă reguli.

După cum se observă şi din seriile opozitive de mai sus, acelaşi stil de comunicare poate intra în opoziţie cu stiluri invocate de alţi cercetători în serii diferite; de asemenea, oricare dintre seriile opozitive prezentate *supra* poate fi completată cu stiluri aparţinând altor serii, fapt explicabil prin perspectivele contextualizate oferite de literatura de specialitate.

Cum majoritatea persoanelor actualizează, în diferite situaţii de comunicare interpersonală, stiluri diferite (chiar dacă acestea se subordonează, în principiu, unei dominante comportamentale comunicative), interesant este jocul relaţionării; un exerciţiu util de (auto)analiză a manifestărilor diferitelor stiluri de comunicare în interacţiune poate fi cel de rememorare sau de anticipare a formelor verbale/nonverbale/paraverbale de concretizare a acestora în dinamica relaţionării locutor – interlocutor – vezi, de exemplu, Tabelul nr. 1.

Tabelul nr. 1. Interacţiunea/„jocul" stilurilor de comunicare

Locutor 1 – stil de comunicare	**Comportament comunicativ**	**Interlocutor (locutor 2) – stil de comunicare**	**Comportament comunicativ**
Stil egalitarist	*Este mai înţelept să ne raportăm la ambele puncte de vedere.*	Stil ostil	*[interlocutorul citeşte un articol pe laptop-ul pe care îl are în faţă, ignorând ceea ce spune locutorul]*
		Stil ostil activ	*Ei, aş! Ar fi o prostie!*
Stil succint	*Au fost 14 copii în excursie.*	Stil elaborat	*Da, eu mă gândisem la o prezentare mai detaliată, mai nuanţată, în sensul că din cei 14 copii, 9 au fost băieţi, ceea ce a*

Locutor 1 – stil de comunicare	Comportament comunicativ	Interlocutor (locutor 2) – stil de comunicare	Comportament comunicativ
			dezechilibrat raportul băieţi – fete pe care îl anticipasem/ sperasem.... De asemenea, eterogenitatea vârstelor copiilor a mărit dificultatea relaţionării la nivelul grupului.
		Stil succint	*Da, 9 băieţi şi 5 fete.*
Stil analitic	*[gest meditativ, ritm mediu, tonalitate scăzută a vocii, intensitate medie] Este un aspect care trebuie avut în vedere, cred, din cel puţin trei puncte de vedere diferite...*	Stil expresiv	*[gest cu mâinile la cap; ritm precipitat, intonaţie sugestivă] Eei! Îţi vine să-ţi iei lumea-n cap când auzi ce se mai cere!*
		Stil direct	*Sunt perfect de acord.*
		Stil analitic	*[Locutorul 2 completează argumentele invocate de locutorul 1.]*
Stil de susţinere	*Sunt sigură că vei reuşi să ajungi la timp.*	Stil supus, depreciativ la adresa propriei persoane	*Spui aşa ca să mă încurajezi...*
		Stil ofensiv, agresiv, coleric	*De ce spui aşa? De obicei nu ajung la timp?*

Locutor 1 – stil de comunicare	Comportament comunicativ	Interlocutor (locutor 2) – stil de comunicare	Comportament comunicativ
Stil expresiv	*[râde; se simte entuziasmul în voce] Mă bucur! Felicitări!! [îl îmbrățișează pe interlocutor]*	Stil succint	*Mulțumesc. [zâmbește]*
		Stil analitic	*Da, a fost un moment deosebit pentru mine, pe care l-am și pregătit destul de mult (inclusiv ca organizare). Mă bucur că a ieșit totul bine.*

etc.

Tabelul poate fi completat, în continuare, prin raportare la diferite forme de manifestare a stilului de comunicare[19] al locutorului,

[19] Pentru o analiză foarte interesantă și nuanțată a stilului de comunicare al românilor, vezi lucrarea Andrei Vasilescu (2010) în care autoarea punctează, ca particularități ale acestui stil de comunicare (*versus* cel al altor popoare): „elaborarea discursului pe baza unor strategii ale implicitului, rolul crescut al elementelor nonverbale în comunicare, exteriorizarea anxietății comunicative prin exprimarea adesea conflictuală a emoțiilor negative, tendința spontană de constituire a unor ierarhii în discurs în baza statutului atribuit interlocutorilor, activitate susținută de negocierea imaginii publice prin strategii duale ale politeții pozitive și negative" (Vasilescu, 2010, p. 177). Autoarea diferențiază, de asemenea, tipurile diferite de negociere a dreptului/accesului la cuvânt prin raportare la „statutul *ingroup/outgroup* al interactanților" (Vasilescu, 2010, p. 178); astfel, interlocutorii incluși în categoria „străini"/inamici sunt mai degrabă excluși dintr-o situație de comunicare (sau ignorați), față de cei considerați ne- sau „mai puțin cunoscuți" se manifestă, în general, deschidere comunicativă, iar cunoscuții/prietenii au un grad mare de libertate în negocierea (sau acceptarea) dreptului la cuvânt (Vasilescu, 2010, pp. 178-189).

faţă de care interlocutorul reacţionează în funcţie de stilul său comunicativ, în general, sau de stilul corespunzător caracteristicilor contextuale ale situaţiei respective de comunicare interpersonală (de exemplu, în condiţiile în care te recunoşti şi în stilul analitic, şi în cel expresiv, actualizarea unuia dintre ele este motivată de relaţia cu interlocutorul, de starea de spirit din momentul respectiv, de resursa timp etc.).

(e) Disfuncţii reperabile în comunicare

În general, în literatura de specialitate problema barierelor în comunicare este prezentată prin raportare fie la coordonatele procesului comunicativ (vezi, de exemplu, bariere în transmiterea mesajului, bariere de recepţie, bariere de înţelegere şi bariere de acceptare – Vlădescu, 2008, pp. 50-51), fie ca apanaj al uneia dintre aceste coordonate (de exemplu, bariere în ascultare – sintetizate în Albu, 2008, pp. 185-191, după Şoitu, 2001; Burley-Allen, 2005; Nuţă, 2004, pp. 35-41; Alexandrescu & Micle, 2002, p. 51 etc.) sau al unui context anume de derulare a actului comunicativ (de exemplu, bariere în comunicarea didactică – Curelaru & Criu, 2010, pp. 235-236; Cury, 2005; Sălăvăstru, 2004, p. 210 etc.).

În contextul lucrării de faţă, relevantă devine perspectiva contextualizată a comunicării interpersonale, corelată cu diferitele componente ale acesteia. Sunt reperabile, aşadar, în comunicarea interpersonală (prin raportare la practica relaţionării şi la literatura de specialitate – cf. Thomas Gordon, *apud* Watzke-Otte, 2009, p. 47; Albu, 2008, pp. 185-191; Rogers, 2008, p. 449; Gurlui, 2008, p. 132 ş.u.; Vlădescu, 2008, pp. 50-51; Constantinescu-Ştefănel, 2006, pp. 77-81; Hogan & Stubbs, 2006, pp. 9-10, 34; Nuţă, 2004, pp. 35-41; Alexandrescu & Micle, 2002, p. 19, 51; Puiu, 2001, pp. 77-81; Năstăşel & Ursu, 1980, p. 49 etc.), situaţii problematice determinate de manifestarea anumitor blocaje/obstacole („blocaj", în accepţiunea asociată interiorului procesului comunicării: pot apărea blocaje în planul locutorului – de exemplu, blocaje emoţionale; în planul canalului de transmitere a mesajului – de exemplu, se întrerupe convorbirea telefonică din motive tehnice etc.; „obstacol", în accepţiunea de barieră care poate apărea înainte de sau în derularea

actului comunicativ: de exemplu, obstacolul lingvistic – interlocutorul nu stăpâneşte acelaşi cod ca locutorul; obstacolul interlocutorului indiferent sau agresiv etc.), printr-un termen generic, *disfuncţii* precum:

- *disfuncţii la nivelul locutorului*: managementul deficitar al emoţiilor; deficienţe în pronunţie; disconfort fizic (probleme de sănătate, senzaţie de frig, cald etc.) sau psihic (stări/sentimente negative, neîncredere, grad scăzut al stimei de sine, atitudine de culpabilizare, victimizare etc.); prejudecăţi; manifestări ale criticii, ironiei, sarcasmului, răutăţii, ostilităţii, atitudinii discriminatoare etc.; ignorarea feedback-ului verbal şi/sau nonverbal al interlocutorului; stilul dictatorial, autoritar, intimidant, manipulator etc. de comunicare;
- *disfuncţii în planul construirii, codificării şi transmiterii mesajului*: insuficienta cunoaştere, de către locutor, a informaţiilor pe care doreşte să le transmită, respectiv a codului aferent transformării acestora în mesaj (de exemplu, un locutor care vrea să vorbească – avizat – despre mecanică, dar nu are foarte multe informaţii/cunoştinţe în domeniu şi nu stăpâneşte limbajul de specialitate); formularea deficitară a mesajului (lipsit de claritate, concizie etc.); discordanţe între comportamentul verbal şi cel nonverbal (îşi exprimă, verbal, disponibilitatea de a discuta mai detaliat despre..., dar se joacă nerăbdător cu pixul, dă din picior etc.); dificultăţi de exprimare; dificultăţi în comunicarea scrisă (ilizibilitate, greşeli de ortografie, punctuaţie etc.); ticuri verbale/nonverbale/paraverbale (repetarea unui cuvânt, a unui gest, intonaţia particulară a aşa-numitelor elemente „de umplutură” – „*ăăă*”, „*îîî*”, „*îîăă*” etc. pot deranja interlocutorul, distrăgându-i atenţia de la conţinutul mesajului sau chiar generându-i o stare de disconfort, de agitaţie/enervare etc.); alegerea, respectiv folosirea necorespunzătoare a canalului de comunicare (de exemplu, canal scris, în condiţiile în care interlocutorul-copil preşcolar nu ştie să citească);
- *disfuncţii la nivelul interlocutorului*: probleme de ordin fizic (oboseală, deficienţe vizuale, auditive etc.) sau psihic (stări/senti-

mente negative); management deficitar al emoţiilor; prejudecăţi; aşteptări nerealiste; deficienţe de concentrare; lipsă de receptivitate; dezinteres; egocentrism; incapacitatea de detaşare de propriile probleme/gânduri/stări, ca premisă a deschiderii faţă de locutor şi de mesajul acestuia; tendinţa de a „vâna" greşelile locutorului; manifestări ale sarcasmului, răutăţii, ostilităţii, atitudinii discriminatoare etc.; tendinţa de a evalua/critica/ moraliza etc.; tendinţa de a exagera sau de a interpreta mesajul strict ca pe o situaţie problemă pentru care trebuie oferite soluţii (prima formă reperabilă, după Nuţă, 2004, cu precădere la interlocutorii feminini, iar cea de-a doua – la interlocutorii masculini); poate fi inclus, în această categorie de disfuncţii, şi tipul feedback-ului pe care interlocutorul alege să îl dea locutorului: replici agresive, incriminatoare, ameninţătoare, ironice/sarcastice/maliţioase, etichetări, injurii, critici, observaţii nefondate, întrebări tip „interogatoriu", întrebări indiscrete, întrebări-capcană, concluzii grăbite; replici de „placare" (interlocutorul este de acord, invariabil, cu tot ce spune locutorul – replică de tipul *„da, draga mea"*, *„da, sigur"*), gesturi de indiferenţă, dispreţ, revoltă etc. (relevante sunt, în acest sens, şi stilurile de ascultare plasate pe axa negativă – ascultător indiferent, ascultător care întrerupe mereu locutorul, ascultător recalcitrant etc.);

- *disfuncţii în planul receptării şi al decodării/interpretării mesajului*: receptarea fragmentară a mesajului; decodarea mesajului verbal, cu ignorarea semnelor nonverbale; decodarea şi interpretarea comportamentului nonverbal prin raportare la un singur semn din mai multe manifeste (de exemplu, ţinerea strânsă a mâinilor la piept poate fi interpretată eronat ca închidere către comunicare/refuz, deşi gestul poate avea drept cauză doar disconfortul cauzat de frig); concentrarea – subiectivă – pe o anumită componentă a mesajului, ignorându-le pe celelalte (de exemplu, atunci când interlocutorul nu este de acord cu o anumită idee şi îşi pregăteşte deja în minte contraargumentele; sau când se recunoaşte într-o situaţie prezentată şi o rememorează în gând pe cea din propria experienţă etc.); raportarea la alte valenţe ale

codului decât cele pe care le-a avut în vedere locutorul (de exemplu, decodarea şi interpretarea eronată a unor cuvinte/ structuri polisemantice, a unor semne motivate prin raportarea la numite norme de ordin social, cultural etc.);

- *disfuncţii contextuale*: factori perturbatori – zgomote de fond, temperatură prea scăzută sau prea ridicată, spaţiu prea mic etc.; limitări de ordin social, religios, cultural, politic etc.;
- *disfuncţii în planul „disciplinei" comunicării* – abateri de la această disciplină: monopolizarea discuţiei; neoferirea dreptului la replică; nerespectarea ordinii logice locutor – interlocutor; digresiuni neagreate de actanţi etc.

(f) Problematica emoţiilor în comunicarea interpersonală

Prezentate *supra* ca potenţiale generatoare de disfuncţii în planul comunicării, atât la nivelul locutorului, cât şi la nivelul interlocutorului, emoţiile pot fi avute în vedere, dintr-o perspectivă diagnostică, prin raportare la locul şi manifestarea lor în viaţa oricărei persoane şi, din perspectiva educativităţii, în asociere cu direcţiile promovate de teoria inteligenţei emoţionale.

Prima perspectivă, cea diagnostică, se poate concretiza într-o serie de cinci postulate, trimiţând către ceea ce presupun existenţa şi manifestarea emoţiilor, respectiv planurile asupra cărora acţionează cu precădere la nivelul individului/relaţiei/comunicării.

(1) Emoţiile sunt necesare (fiind, de altfel, „vitale pentru igiena noastră mintală" – Cameron, 2006, p. 20), ele ne comunică ceva într-un anumit context, ne ajută să conştientizăm maniera în care ne raportăm la o anumită persoană, la un anumit tip de relaţie cu interlocutorul, la un anumit context comunicativ, la o anumită temă de discuţie etc. Emoţiile ne ajută să *ne* comunicăm (Roco, 2004, p. 138), să ne exteriorizăm, dar şi să comunicăm (ele pot fi transformate, de exemplu, în entuziasm comunicativ, care se poate constitui într-un plus al modului în care transmitem o anumită informaţie; sunt situaţii în care emoţiile devin mai convingătoare decât un discurs elaborat).

(2) Emoţiile sunt datum-uri (personale) sau constructe contextuale – de exemplu, emoţiile generate de o schimbare neaştep-

tată în contextul comunicativ (a apărut în situaţia respectivă de comunicare o persoană care intimidează locutorul; brusc, nu se mai aude bine interlocutorul la telefon şi este o discuţie foarte importantă/ urgentă etc.), de discrepanţa dintre aşteptările cu care locutorul intră în situaţia de comunicare respectivă şi condiţiile concrete de realizare (Rimé, 2007, p. 120) etc.

(3) Emoţiile se manifestă la nivel verbal, nonverbal (Marcus & Săucan, 1994, p. 35) şi paraverbal – prin cuvinte-sentiment/stare/ atitudine (substantive, adjective, adverbe de tipul „*bucurie*", „*fericit*", „*niciodată*" etc.), repetiţii, gesturi (exaltate sau foarte reţinute, stângăcii, obiecte scăpate din mână, ticuri nonverbale etc.), mimică, reacţii fiziologice (înroşire la faţă, transpiraţie, dificultate de a respira etc.), voce scăzută, dificil de controlat (voce tremurată) etc. Fiind atenţi la/cunoscând aceste manifestări – personalizate, pentru fiecare locutor/interlocutor – ale emoţiilor, gestionarea acestora poate fi mai uşor condusă pe direcţia avantajelor pe care le pot aduce, într-o situaţie de comunicare, emoţiile explicite sau cele implicite.

(4) Emoţiile ne afectează personal. Fie că le căutăm, fie că „fugim de ele" (Cosnier, 2007, p. 13), „emoţiile ne determină calitatea vieţii" (Ekman, 2011, p. 13), motivându-ne atât acţiuni considerate/ demonstrate ca dezirabile, oportune, cât şi fapte/atitudini/comportamente regretabile. Şi de fiecare dată invocăm emoţiile.

(5) Emoţiile ne influenţează relaţiile, ele „supervizează" interacţiunea între locutor şi interlocutor – interacţiune care presupune „un proces constant de gestiune şi reglare emoţională strâns legat de celelalte schimburi orientate mai mult cognitiv" (Cosnier, 2007, p. 107) şi care aduce în prim plan ideea de intersubiectivitate (Bârlogeanu, 2004, p. 104); aceasta în condiţiile în care locutorul şi interlocutorul intră într-o situaţie de comunicare cu propriile emoţii, însă se raportează şi la emoţiile celuilalt.

Cea de-a doua perspectivă invocată mai sus vine din sfera inteligenţei emoţionale[20], ale cărei dimensiuni trebuie învăţate şi exersate[21], în opinia lui D. Goleman (2004, p. 7; cf. Goleman, 2001), prin: conştientizarea propriilor emoţii (recunoaştere, numire, înţelegere etc.); stăpânirea/managerierea emoţiilor personale (controlarea formelor de manifestare a emoţiei; cultivarea sentimentelor pozitive, a stimei de sine, controlul stresului etc.) şi raportarea optimă la emoţiile interlocutorului (decodare, înţelegere – empatie); motivarea/concentrarea pe valorificarea emoţiilor *versus* efectul lor distructiv; cultivarea relaţiilor interpersonale.

(g) Coordonate ale competenţei comunicative

Elementele care fac dintr-o persoană un comunicator excelent sunt, în opinia lui I. Vlădescu (2008, pp. 18-21): un vast repertoriu comportamental, abilitatea de a alege comportamentul comunicaţional cel mai potrivit, abilitatea de a se exprima cât mai eficient comportamental, complexitatea cognitivă, responsabilitatea asumată faţă de relaţie (responsabilitate faţă de interlocutor – sentimentele, ideile lui –, faţă de mesaj – interes faţă de ceea ce vrei să transmiţi la un moment dat –, faţă de interacţiune şi continuarea relaţiei etc.), capacitatea empatică, capacitatea de automonitorizare afectivă.

Acestora li se adaugă, în literatura de specialitate, trimiteri către condiţiile realizării unei comunicări eficiente:

[20] „*Inteligenţa* emoţională ne determină *potenţialul* de a ne însuşi abilităţi practice bazate pe cinci elemente: conştiinţa propriilor afecte, reacţii şi resurse; motivaţia; autocontrolul; empatia; sociabilitatea" (Goleman, 2004, p. 24).

[21] Particularizând, în încercarea de a le dezvolta copiilor „potenţialul emoţional şi social", părinţii îi pot învăţa pe aceştia „să adopte şi să-şi dezvolte caracteristicile inteligenţei emoţionale: să-şi identifice sentimentele personale şi să le diferenţieze; să înveţe mult mai mult despre modul cum şi unde îşi pot exterioriza sentimentele; să-şi dezvolte empatia [...]; să citească limbajul trupurilor şi alte aspecte nonverbale, pentru a înţelege comunicarea; să înveţe să asculte; să înveţe să fie constructivi (afirmativi)" (Roco, 2004, p. 155).

- respectarea sentimentului stimei de sine al interlocutorului (Birkenbihl, 1998, p. 23);
- transmiterea unui mesaj inteligibil şi de interes pentru interlocutor (Harwood, Miller & Vasta, 2010, p. 473; Dumitriu, 1998, p. 86);
- implicit, raportarea la nevoile/aşteptările/trebuinţele acestuia (Birkenbihl, 1998, p. 45);
- motivarea interlocutorului (Birkenbihl, 1998, p. 69);
- raportarea la reacţiile acestuia, la feedback-ul verbal/nonverbal pe care îl oferă interlocutorul (Dumitriu, 1998, p. 86);
- coroborarea sau alternarea informaţiilor cognitive (centrate pe conţinutul mesajului), indiciale (centrate pe locutor) şi conative (centrate pe interlocutor şi pe dinamica actului comunicativ) – Popescu, 2007, p. 13; Bayon & Mignot, 2000, p. 154;
- cultivarea unei atitudini pozitive faţă de comunicare, în general, şi faţă de locutor/interlocutor, concretizate în altruism, sinceritate, empatie, deschidere, cultivarea egalităţii (Dinu, 2004, pp. 43-48);
- cultivarea şi manifestarea, de către locutor şi de către interlocutor, a competenţei de comunicare[22], care-şi subsumează, pe de o parte (cf. Harwood, Miller & Vasta, 2010, p. 477; Ivan, 2009, p. 73; Sălăvăstru, 2004, pp. 226-227; Ilica, 2003, p. 13; C. Simard, *apud* Pamfil, 2003, pp. 65-66), competenţa lingvistică (stăpânirea şi utilizarea codului), competenţa informaţională/culturală/enciclopedică (implicată de conţinuturile/informaţiile transmise prin mesaj), competenţa cognitivă (reflectată în operaţii de analiză, sinteză, comparare, generalizare etc.), competenţa socială, relaţională (implicând raportare optimă la coordonatele sociale, interpersonale, relaţionale ale contextului comunicativ, inclusiv în planul decodării de semne nonverbale şi paraverbale, alături de cele verbale şi în cel al respectării disciplinei comunicării) şi, pe de altă parte, manifestări ale inteligenţei sociale (Thorndike, *apud* Roco, 2004, p. 139), ale inteligenţei interpersonale şi ale inteligenţei intrapersonale (Gardner, *apud* Roco, 2004, p. 139).

[22] Pentru accepţiunile competenţei de comunicare, vezi Şerbănescu, 2007, pp. 62-63; Sălăvăstru, 2004, pp. 226-227 etc.

(h) Direcţii particulare de analiză a comunicării interpersonale

După cum reiese şi din multiplele valenţe ale competenţei comunicative, o situaţie de comunicare interpersonală se constituie într-un proces complex, multifaţetat, care se constituie, la rândul său, în sursă de informaţii. Studiind anumite coordonate ale unui act comunicativ, pot fi identificate elemente ale mediului familial al locutorului/interlocutorului, ale sistemului de influenţe exercitate, în timp, asupra unei persoane, ale raportului cunoscut – necunoscut, dezvăluit – ascuns în sfera (auto)comunicării şi a relaţionării, ale strategiei discursive actualizate cu predilecţie de către un locutor *versus* altul sau de către acelaşi locutor, faţă de interlocutori diferiţi etc. De aici şi multitudinea/diversitatea direcţiilor de analiză care se deschid pentru problematica nuanţată a comunicării interpersonale, din care voi avea în vedere în continuare, ca prefigurare a următoarelor secţiuni ale lucrării de faţă: (1) Fereastra Johari, (2) analiza tranzacţională şi (3) teoria feţelor şi strategiile politeţii.

(1) Fereastra Johari în comunicarea interpersonală

În orice situaţie de comunicare interpersonală, fiecare locutor intră cu o serie de date explicite, respectiv implicite privind raportarea la sine, raportarea la interlocutor/la ceilalţi, raportarea la contextul comunicativ, la tema de discuţie etc. Practic, fiecare persoană îşi actualizează, în comunicare, anumite coordonate/instanţe ale Sine-lui, în condiţiile în care se consideră că „Eu-l are o origine socială" (G.H. Mead, *apud* Marinescu, 2003, pp. 37-38) şi că fiecare individ devine conştient de sine însuşi ca apanaj al comunicării cu şi al raportării la ceilalţi; relevantă devine, în acest context, diferenţierea Sine-lui deschis (cunoscut atât de către persoana respectivă, cât şi de către ceilalţi) de Sine-le ascuns (cunoscut de persoana în cauză, nu însă şi de ceilalţi), de Sine-le orb (necunoscut/neconştientizat de către persoană, dar cunoscut de către ceilalţi), respectiv de Sine-le necunoscut (atât persoanei înseşi, cât şi celorlalţi).

De aici şi importanţa jocului între cunoscut şi necunoscut, dezvăluit şi ascuns, conştientizat – neconştientizat etc., reperabil în

orice situaţie de comunicare interpersonală: intri în ea ştiind cum eşti – comunicaţional –, dar şi cum vrei să fii perceput de interlocutor(i); în acelaşi timp, relaţionând şi comunicând cu ceilalţi, afli lucruri noi despre tine, te surprinzi descoperindu-ţi şi o altă faţetă (asupra unora dintre aceste aspecte îţi pot atrage atenţia chiar partenerii de comunicare, perspectiva „din afară" fiind, uneori, mai bogată în informaţii); pe de altă parte, rămân şi lucruri nespuse, neconştientizate, posibilităţi/limite nebănuite nici de locutor, nici de interlocutor, într-o situaţie dată; jocul continuă, însă, într-o altă/viitoare situaţie de comunicare interpersonală.

Fereastra Johari (creată în 1955 de Joseph Luft şi Harry Ingham, ale căror prenume i-au dat şi denumirea – cf. Coman, 2008, pp. 18-20; Şerbănescu, 2007, pp. 28-30; Constantinescu-Ştefănel, 2006, pp. 39-42) reflectă, din acest punct de vedere, schematizarea acestui „joc" (corelabil şi cu cele patru ipostaze ale Sine-lui prezentate anterior):

Figura nr. 1. Fereastra Johari în comunicarea interpersonală
(adaptare după Coman, 2008)

Zona deschisă (locutorul ştie, interlocutorul ştie)	Zona oarbă (locutorul nu ştie, interlocutorul ştie)
Zona ascunsă (locutorul ştie, interlocutorul nu ştie)	Zona necunoscută (locutorul nu ştie, interlocutorul nu ştie)

unde, pentru comunicarea interpersonală:

- „zona deschisă"/„arena" reprezintă locul în care se întâlnesc, în planul autocunoaşterii şi al cunoaşterii, locutorul şi interlocutorul; această zonă cuprinde ceea ce ştie locutorul despre sine (corespunzând Eu-lui intim – imaginea pe care individul o are despre sine –, diferenţiat de Eu-l public – imaginea pe care

individul vrea să o arate celorlalţi: Abric, 2002, p. 19) şi ceea ce ştie interlocutorul despre locutor; este spaţiul cunoaşterii comune, în care pot intra informaţii de ordin personal (locutorul ştie că este căsătorit, iar interlocutorul are aceeaşi informaţie dintr-o discuţie anterioară/din simpla raportare la verigheta de pe degetul locutorului; locutorul ştie ce vârstă are, interlocutorul are informaţia dintr-o discuţie anterioară/din CV-ul locutorului etc.), profesional (locutorul ştie ce parcurs profesional a avut, interlocutorul deţine aceeaşi informaţie din discuţii anterioare/din CV etc.; în sala de clasă, locutorul ştie că este profesor, interlocutorul-elev ştie că locutorul este profesor), sentimente (locutorul ştie că este trist, interlocutorul are despre locutor aceeaşi informaţie), aspiraţii/dorinţe (locutorul ştie că şi-ar dori să facă un salt cu paraşuta, interlocutorul are, de asemenea, această informaţie despre locutor) etc.; în fapt, locutorul îşi asumă toate aceste date despre propria persoană (faptul că este căsătorit, că are o anumită vârstă, că a lucrat în mai multe instituţii, că în situaţia de comunicare dată este profesor *versus* alte situaţii de comunicare în care îşi asumă rolul de soţ/părinte/prieten etc., că ar vrea să facă un salt cu paraşuta etc.), date pe care interlocutorul le cunoaşte, de asemenea;

- „zona oarbă"/„unghiul mort" cuprinde date pe care locutorul nu le cunoaşte despre sine, dar pe care interlocutorul le deţine despre locutor; de exemplu, defecte, limite nerecunoscute/neconştientizate de către o persoană, dar observate de către cei cu care interacţionează; în contexte mai simple: locutor care nu ştie că a ieşit în grădină în papucii de casă, fapt observat însă de vecinul-interlocutor; locutor care nu ştie că are ticul verbal „*da?*", interlocutor care observă (este deranjat de) acest tic etc.;
- „zona ascunsă"/„faţada" implică informaţiile considerate de către locutor private, aşadar neexteriorizate, necomunicate celorlalţi; este zona care cuprinde informaţiile pe care locutorul le are despre propria persoană, fără ca interlocutorul însă să le cunoască (locutorul alege să ofere celorlalţi o anumită imagine – „faţada" – care nu cuprinde şi date aferente planului intim); de exemplu,

informaţii personale considerate nerelevante în plan profesional (informaţii despre familia profesorului, pe care elevul nu le cunoaşte); informaţii ascunse despre propria persoană, pentru a evita eventuale efecte nedorite ale cunoaşterii respectivelor informaţii de către ceilalţi (informaţii despre temerile copilului, pe care profesorul nu le cunoaşte) etc.;

- „zona necunoscută" reprezintă, în paradigmă pozitivă, zona potenţialităţii – ceea ce locutorul nu ştie despre sine, ceea ce interlocutorul nu ştie despre locutor; am optat pentru ideea de potenţialitate, în condiţiile în care necunoaşterea nu înseamnă inexistenţă (chiar dacă nici locutorul, nici interlocutorul nu ştiu despre locutor că poate lucra într-un ritm foarte susţinut pe o perioadă foarte mare de timp, ambii pot ajunge la această informaţie în momentul în care locutorul îşi depăşeşte limita de rezistenţă, concentrare etc. cunoscută).

Un exerciţiu util poate fi, pe această direcţie de analiză a comunicării interpersonale, exemplificarea elementelor pe care le-ar trece în „Fereastra Johari" copilul şi părinţii acestuia, soţul şi soţia, profesorul şi elevul, profesorul şi părintele unui elev etc. Un exerciţiu care ar deschide noi căi de cunoaştere/autocunoaştere, care ar provoca persoanele implicate într-o astfel de situaţie de comunicare să împărtăşească idei/sentimente etc., să caute răspunsuri în propria persoană, să adreseze întrebări celuilalt, să depăşească limite acceptate la un moment dat în încercarea de a descoperi un alt nivel al acestora etc.

Jocul relaţionării, jocul comunicării pot implica, astfel, şi un joc al translării dintr-o zonă în alta... Ceea ce ieri nu ştiam despre mine, dar mi-a dezvăluit un prieten, intră astăzi în zona liberă; ceea ce nu ştiam ieri şi nu ştia nimeni despre mine, am aflat astăzi – acces în zona ascunsă; apoi, prin exteriorizare către ceilalţi, poate intra în zona liberă. Particularizând pentru comunicarea didactică/educaţională, sunt importante autocunoaşterea şi cunoaşterea, după cum este imperioasă crearea de situaţii de comunicare care să provoace noi descoperiri despre sine/despre ceilalţi (vezi, de exemplu, talentul unui copil descoperit de către profesorul său).

(2) Comunicarea interpersonală din perspectiva analizei tranzacționale

Analizând modul în care comunicăm, modul în care comunică cei din jurul nostru, în contexte dintre cele mai diverse (cotidiene, oficiale etc.), recunoaştem la un moment dat replici, idei, manifestări comportamentale verbale, nonverbale şi/sau paraverbale care reflectă tocmai dinamica influenţelor exercitate în orice proces de relaţionare şi comunicare interumane. De exemplu, un copil preşcolar i se adresează mamei cu replica *„Mama, ai ţipat! Eşti pedepsită, stai la colţ!”* (ca preluare/asumare a modelului doamnei educatoare, ca tip de comportament folosit de către aceasta în activităţile derulate cu copiii în grădiniţă), un băieţel de 3 ani face împărţirea jeleurilor, după modelul bunicii: *„Una pentru Matei, una pentru Ani, una pentru...”*, iar o fetiţă de 4 ani reflectă, la nivel verbal (vezi sintagma *„de câţiva ani”*, care nu corespunde, în fapt, realităţii trăite de fetiţă), adresându-i-se unui băieţel de 7 ani, modelul mamei: *„Îmi era dor de tine, nu te-am mai văzut de câţiva ani...”*.

De altfel, este o manieră uzuală de a „citi” sistemul influenţelor exercitate, în timp, asupra unei persoane, prin analiza stilului comunicativ al acesteia. O astfel de analiză poate fi realizată şi prin metoda fundamentată de Eric Berne (1950) – *analiza tranzacţională*, prezentată în literatura de specialitate ca o metodă de analiză şi un instrument de reglare a interacţiunilor umane şi a conflictelor (Cabin & Dortier, 2010, p. 187 ş.u.; Brécard, Hawkes, 2008, pp. 25-55; Coman, 2008, pp. 58-73; Constantinescu-Ştefănel, 2006, pp. 101-114; Cardon, Lenhardt, Nicolas, 2005, pp. 25-30; Mucchielli, 2005, pp. 27-39; Lohisse, 2002, pp. 132-133; Popescu, 1998, pp. 79-123 etc.). Una dintre componentele acestei teorii este analiza structurală (*versus* componenta tranzacţiilor interumane, cea a jocurilor psihologice şi cea a scenariilor – Birkenbihl, 1998, p. 88), în cadrul căreia se operează cu aşa-numitele „Stări ale Eului” – manifestări diferite, în anumite contexte, ale aceleiaşi persoane.

Fiecare stare a Eului reprezintă „un set de comportamente, gânduri şi sentimente” (Stewart, Joines, 2008, p. 4) care ilustrează diferitele ipostaze ale unei personalităţi; Eric Berne a identificat trei

astfel de stări ale Eului (cf. Berne, 2011; Brécard, Hawkes, 2008, pp. 25-55; Cardon, Lenhardt, Nicolas, 2005, pp. 25-30; Birkenbihl, 1998, p. 88 etc.): starea de Părinte, starea de Copil şi starea de Adult (în cadrul primelor două stări au fost diferenţiate variante precum: Părintele normativ, Părintele protector, Copilul liber, Copilul adaptat supus, Copilul adaptat rebel).

- *Starea de Copil* reflectă planul emoţiilor, al sentimentelor, al instinctelor, spontaneitatea, curiozitatea etc. (Cardon, Lenhardt, Nicolas, 2005, p. 28; Birkenbihl, 1998, p. 89), fiind „starea dintâi care se dezvoltă" (Birkenbihl, 1998, p. 89). De exemplu, un adult îşi poate manifesta, într-un anumit context, starea de Copil atunci când se alintă, când face mofturi, când foloseşte replici de tipul *„Nu-mi place pur şi simplu să fac asta..."*, *„Nu mai vorbesc cu tine!"*. În cadrul acestei Stări a Eului au fost identificate variante (cf. Cardon, Lenhardt, Nicolas, 2005) care nuanţează perspectiva de analiză:
- *Copilul liber/spontan* – care spune ce vrea atunci când vrea, care spune fără cenzură ce simte/ce gândeşte, comportamentul lui fiind guvernat atât de „nevoi fiziologice şi de senzaţii (plăcere şi durere)", cât şi de „patru emoţii fundamentale (teamă, tristeţe, furie, bucurie)" (Cardon, Lenhardt, Nicolas, 2005, p. 29);
- *Copilul creator/„micul profesor"* (considerat, în unele lucrări, variantă a Copilului liber) – care-şi comunică intuiţiile, face mici inovaţii, explorează, face mici raţionamente, caută/găseşte soluţii originale, imaginative, ingenioase, care ies din tipare;
- *Copilul adaptat* – implicând relaţia cu ceilalţi, percepuţi ca reprezentând starea de Părinte; în acest caz, se disting variantele: *Copil adaptat supus* – care caută aprobarea persoanelor asociate cu ideea de „autoritate", pliindu-se pe regulile impuse de acestea, *Copil adaptat victimă* – care are tendinţa de a se subaprecia, de a se victimiza, respectiv *Copil adaptat rebel* – care vrea să atragă atenţia persoanelor percepute ca ilustrând starea de Părinte, rezistând încercării acestora de a impune anumite direcţii de acţiune;
- *Starea de Părinte* ilustrează (cf. Cardon, Lenhardt, Nicolas, 2005, p. 25; Birkenbihl, 1998, p. 90) morala, prejudecăţile, sistemul de valori la care se raportează o anumită persoană, în condiţiile în

care individul înregistrează, de-a lungul vieţii, imitativ, multe informaţii pe care ulterior le reproduce contextual (de exemplu, un copil de 7 ani îşi poate actualiza starea de Părinte, grijuliu cu fratele său mai mic, adresându-i-se acestuia în stilul mamei sale, de la care a preluat sintagme precum *„Nu-i nimic... Te ajut eu...”*). Variantele care pot fi diferenţiate în cadrul acestei Stări a Eului sunt:

– *Părintele normativ* – cel care judecă, face morală (prin raportare la propriul sistem de valori), ameninţă în cazul nerespectării regulilor/normelor în care crede etc.;
– *Părintele protector* – cel care ocroteşte, protejează, oferă sprijin, ajută, mângâie etc.;
– *Starea de Adult* ilustrează (cf. Cardon, Lenhardt, Nicolas, 2005, p. 28; Josien, 2004, p. 33; Birkenbihl, 1998, p. 92) domeniul raţiunii, al logicii, al obiectivităţii, al analizei faptelor şi luării de decizii motivate, argumentate: *„Care este problema?”, „Cum funcţionează maşina cu cheiţă?”, „Hai să vedem de unde pleacă totul...”, „Hai să vedem ce s-a întâmplat şi apoi căutăm soluţii...”* etc. Spre deosebire de celelalte două Stări ale Eului, *Adultul* se raportează la realitate fără a implica emoţiile/afectivitatea (aşa cum o face *Copilul*) şi „fără judecăţi de valoare” (la care face apel *Părintele*) – Cardon, Lenhardt, Nicolas, 2005, p. 28.

Toate aceste Stări ale Eului apar manifestate – verbal, nonverbal, paraverbal – în comunicarea interpersonală şi, implicit, în comunicarea didactică/educaţională – vezi Tabelele nr. 2, 3 şi 4.

Tabelul nr. 2. Manifestări verbale/paraverbale/nonverbale ale variantelor Stării de Copil

Starea Eului	Manifestări verbale	Manifestări paraverbale	Manifestări nonverbale
COPIL liber/spontan	*Îmi place...* *Nu-mi place...* *Vreau să... Am chef să...* *Mi-e poftă de...* *Vreau să fac/încerc (şi) eu...* *Mă doare...* *Nu mă mai joc cu tine!* *Nu mai vorbesc cu tine!* *Îmi dai un pupic?* *Super!* *Wow!*	Intensitate mare a vocii Ţipat Suspine Oftat din greu Voce energică, fără inhibiţii Ritm (foarte) rapid	Râs în hohote. Râs/zâmbet în privire Plâns Dans Sărituri/ţopăieli de bucurie, de neastâmpăr, de nerăbdare Supărare manifestată foarte repede/imediat prin mimică bosumflată, braţe încrucişate la piept, întoarcere cu spatele etc. Mofturi Strâmbături, limba scoasă Clipit sugestiv din ochi Bătaie din palme
COPIL creator/ „mic profesor"	*Dacă fac aşa..., ajung la...* *Dacă încerc aşa..., va merge sigur.* *Ce-ar fi să încerc?* *Hai să schimbăm jocul!*	Intonaţie manipulatorie Intonaţie interogativă	Aranjare/grupare a unor obiecte după criterii noi Desfacere/descompunere a unui obiect/aparat pentru a-i înţelege principiile de funcţionare Încercare de a obţine un anumit lucru manipulând prin mofturi, mimică expresivă, alint etc.

Starea Eului	Manifestări verbale	Manifestări paraverbale	Manifestări nonverbale
COPIL adaptat supus	*Da, bine.* *Am înțeles.* *Bine, cum spui tu.* *Grăbiți-vă! Vom fi certați dacă întârziem...* *Vă rog... După dvs.* *Îmi dai, te rog, ...?* *Doamna, îmi dați voie să...?*	Ton respectuos Ton ezitant Voce nesigură	Ridicarea a două degete/a mâinii când vrea să spună ceva – respectarea tuturor regulile care i-au fost făcute cunoscute/impuse Plecarea capului – cedare în fața interlocutorului Plecarea privirii
COPIL adaptat victimă	*Am încercat, dar nu pot să...* *Eu nu mă pricep la...* *Nu sunt bun la...* *X este mai bun decât mine...* *Am făcut ce am putut, dar...*	Ton plângăreț Ton depreciativ la adresa propriei persoane	Mimică descurajată
COPIL adaptat rebel	*Nu!* *Nu vreau să...* *Nu aveți dreptul să...* *Mereu la fel...* *Mereu cum spui tu...* *Numai așa trebuie să facem...?!* *Mi-ar plăcea s-o văd și pe asta!*	Ton ridicat Ton sfidător Bombăneală	Gesturi/îmbrăcăminte diferite de ceea s-ar aștepta cei din jur – în general, manifestări exterioare opuse dorințelor celorlalți, împotriva normelor (îmbrăcăminte, muzică, filme, cărți etc.)

Tabelul nr. 3. Manifestări verbale/paraverbale/nonverbale ale variantelor Stării de Părinte

Starea Eului	Manifestări verbale	Manifestări paraverbale	Manifestări nonverbale
PĂRINTE normativ	*Aşa trebuie să faci...* *Aşa trebuie să te comporţi...* *Aşa este bine...* *Aşa nu este bine...* *Nu pune mâna acolo!* *Nu ai voie să...* *Treci la tablă!* *Scrie tot ce spun eu!* *Este vina ta... Nu trebuia să...* *Un copil cuminte nu procedează aşa...* *Atenţie!*	Voce autoritară Ritm sacadat Pronunţare silabisită a unor cuvinte Accentuare mai puternică a anumitor cuvinte	Braţe încrucişate (poziţia de autoritate) Bătaie cu palma/pumnul în masă Sprâncene ridicate Deget ridicat, ameninţător Degetul arătător – folosit într-un gest indicativ Indicare, pe degete, a regulii nr. 1, a regulii nr. 2 etc. Privire critică Analiză/studiere a interlocutorului din cap până-n picioare Atenţionare prin producere de zgomote
PĂRINTE protector/ocrotitor	*Nu-i nimic, se repară...* *Nu-i nimic, trece...* *Bravo, ai colorat foarte frumos!* *Stai liniştit, rezolv*	Voce protectoare Intonaţie „afectivă" Intensitate scăzută sau medie a vocii	Îmbrăţişarea/mângâierea interlocutorului Oferirea unui obiect Gest protector Transmiterea, prin mimică, a unui sentiment de protecţie, de

Starea Eului	Manifestări verbale	Manifestări paraverbale	Manifestări nonverbale
	eu... *Ai temperatură?* *Mititelul...* *(Pot) să te ajut?* *Ai grijă cand traversezi!*		siguranţă, de căldură interlocutorului

etc.

Tabelul nr. 4. Manifestări verbale/paraverbale/nonverbale ale variantelor Stării de Adult

Starea Eului	Manifestări verbale	Manifestări paraverbale	Manifestări nonverbale
ADULT	*Ce ştii despre...?* *Ce crezi despre...?* *Care este părerea ta...?* *Eu cred că... Tu ce crezi?* *Aş vrea să... Ce zici?* *Aş vrea să... E bine pentru tine?* *Care este problema?* *Hai să vedem de unde pleacă totul...* *Hai să vedem ce s-a întâmplat şi apoi discutăm...*	Ritm normal al vorbirii Accentuarea cuvintelor-cheie ale mesajului Voce încrezătoare Intonaţie reflectând logica mesajului	Mimică, gesturi „meditative" Capul sprijinit în mâini Privire contemplativă Degete încrucişate Deget dus la tâmplă, sprijinit de nas etc. Gesturi indicative, ilustrative, explicative

etc.

După cum reiese şi din exemplele prezentate în tabelele anterioare, pentru fiecare Stare a Eului se poate vorbi de o coordonată pozitivă, respectiv de una negativă. De exemplu, *Copilul* poate reacţiona pozitiv (îşi manifestă bucuria) sau negativ (îşi provoacă interlocutorul), *Părintele* poate proteja, poate ajuta (coordonată pozitivă), dar şi supraproteja, poate exagera în limite impuse sau în ajutor oferit (coordonată negativă), *Adultul* poate fi perceput pozitiv, în analiza şi rezolvarea unei situaţii-problemă, respectiv negativ – blocat în raţionamente. Importantă este, în toate aceste cazuri şi în manifestarea tuturor Stărilor Eului, adaptarea (lor) la diferitele valenţe contextuale ale situaţiei de comunicare, la aspecte precum: „1. gradul de urgenţă (în cazul unui incendiu, explicaţiile *Adultului* sunt, probabil, în plus, iar panica *Copilului* trebuie să fie reţinută etc.); 2. persoane (trebuie să fii uneori protector cu anumiţi indivizi, dar să laşi multă independenţă altora); 3. sarcina de îndeplinit (dacă ai un obiectiv, toate Stările Eului se pot constitui în mijloace de a-l atinge)" (trad. ns., Cardon, Lenhardt, Nicolas, 2005, p. 31).

*
* *

Orice situaţie de comunicare presupune interacţiune, relaţionare locutor – interlocutor, de aici şi multiplele corelaţii/raporturi posibile între Stările Eului actualizate de fiecare persoană implicată într-un act comunicativ. Aceste raporturi au fost teoretizate în literatura de specialitate sub forma relaţiilor de dominare, de egalitate şi de dependenţă, ilustrate prin raporturile: *Părinte – Copil*, *Adult – Adult*, *Copil – Părinte*. Acestea[23] pot fi asociate cu „poziţiile de viaţă",

[23] Relevantă este, în acest sens, şi problematica tranzacţiilor pe care le implică orice relaţionare/comunicare interumană, în condiţiile în care sunt reperabile, în practică, trei tipuri de tranzacţii: simplă (complementară), încrucişată (când nu se mai comunică pe aceeaşi lungime de undă) şi complicată (ascunzând un conflict) – Birkenbihl, 1998, p. 99.

reflectând părerea locutorului despre sine, respectiv despre ceilalţi, de unde raporturi de tipul:

- + + : am încredere în mine şi în ceilalţi: *„Un titlu foarte interesant. Şi original. Să auzim compunerea, se anunţă o lectură deosebită..."*;
- + - (complex de superioritate, dispreţ faţă de interlocutor/oameni, în general): *„Nici gând! În nici un caz nu s-ar potrivi un astfel de titlu temei pe care v-am dat-o!"*; *„Trebuia să mă aştept la aşa ceva de la voi..."*; *„Trebuie să faci asta pentru că aşa spun eu."*; *„Este adevărat pentru că spun eu."*;
- - + (complex de inferioritate, deprimare): *„Da, foarte original... Dacă eu n-am fost niciodată bună la literatură... e clar că nu puteam să mă gândesc la aşa ceva..."*;
- - - (nici eu, nici ceilalţi nu valorăm nimic): *„Nu ştiu ce caut aici. Şi e clar că nici voi nu aveţi ce căuta aici. Totul e inutil..."*.

Aceste direcţii de analiză tranzacţională pot fi valorificate (şi literatura de specialitate demonstrează acest lucru) şi în sfera educaţiei, în contextul aplicării acestei teorii în vederea unei mai bune cunoaşteri de sine/dezvoltări personale şi a înţelegerii celor cu care interacţionăm, a îmbunătăţirii relaţiilor cu aceştia (Stuart & Alger, 2011; Şerbănescu, 2009; Brécard & Hawkes, 2008 etc.). De altfel, următoarele secţiuni ale lucrării de faţă vor conţine exemple de actualizare a Stărilor Eului şi a raporturilor posibile/dezirabile/optime locutor – interlocutor prin utilizarea anumitor strategii discursive şi teatrale.

(3) Teoria feţelor şi strategiile politeţii în comunicare

Teoria feţelor, implicând diferenţierea feţei pozitive (ca teritoriu al manifestării sociale a Eul-ui[24], a imaginii pe care dorim să o arătăm celorlalţi) de faţa negativă (manifestare a teritoriului intim al Eul-ui) pe care o/le actualizează în comunicare atât locutorul, cât şi interlocutorul, a fost dezvoltată, după E. Goffman, de către P. Brown

[24] Vezi şi Eul intim *versus* Eul public, în accepţiunea lui Abric (2002, p. 19).

şi S. Levinson (1987); această teorie subliniază dinamica interacţiunilor actualizate în comunicare, în condiţiile în care aceasta implică patru variabile – faţa pozitivă a locutorului, faţa negativă a locutorului, faţa pozitivă a interlocutorului şi faţa negativă a interlocutorului –, fiecare dintre ele putând fi ameninţată[25] printr-o anumită coordonată a actului comunicativ; de exemplu: prezentarea de scuze – ameninţare la adresa feţei pozitive a locutorului; promisiunea – ameninţare la adresa feţei negative a locutorului; injuriile – ameninţări la adresa feţei pozitive a interlocutorului; imperativele/ordinele – ameninţări la adresa feţei negative a interlocutorului.

În acest context, fiecare schimb comunicativ (trebuie să) se constituie într-un demers de protejare atât a feţei pozitive/negative a locutorului, cât şi a feţei pozitive/negative a interlocutorului (cf. Schallert *et al.*, 2009, p. 714; Cosnier, 2007, p. 107; Ionescu-Ruxăndoiu, 1999, p. 107 etc.), uneori chiar prin anumite forme de ritualizare a actelor comunicative (vezi şi *supra*, exemplele pentru actualizarea unor astfel de ritualuri prin raportare la diferitele tipuri de relaţii stabilite între locutor şi interlocutor), respectiv prin folosirea anumitor strategii ale politeţii[26].

*
* *

Teoria politeţii este reflectată, în literatura de specialitate, atât sub forma strategiilor, cât şi prin actualizarea anumitor principii/postulate/maxime, care recomandă – pe aceeaşi linie a dinamicii relaţiilor locutor – interlocutor: „generozitate/tact", „aprobare/

[25] Vezi, pentru exemple în acest sens, Rovenţa-Frumuşani, 2005, p. 51; Maingueneau, 2007, p. 41; Schallert *et al.*, 2009, p. 715 etc.

[26] Pentru teoria politeţii pozitive/negative, în forma sa consacrată, vezi Brown & Levinson, 1987; de asemenea, pentru repere privind diferite studii interacţionale, sociopragmatice, discursive etc. care au completat, în literatura de specialitate, această teorie, vezi Brunet, Cowie, Donnan, Douglas-Cowie, 2011, p. 2.

modestie", „simpatie", „consens" etc. (G. Leech, *apud* Haugh, 2007, p. 89; Gurlui, 2008, pp. 183-184), precum şi respectarea unor reguli de tipul: „Nu impune!", „Oferă alternative!", „Fii prietenos!" etc. (Lakoff, *apud* Pfister, 2010, p. 1277) – utile în orice situaţie de comunicare interpersonală şi, desigur, şi în comunicarea didactică/educaţională.

Alegerea unei anumite strategii (cf. Brown & Levinson, 1987, pp. 68-71) are ca premisă, într-o situaţie dată, raportarea la „distanţa socială" dintre locutor şi interlocutor, la „puterea relativă" a celor implicaţi în actul comunicării, precum şi la nivelul de risc al unui act de ameninţare la adresa unei feţe într-o anumită cultură (Brown & Levinson, 1987, p. 74). Astfel, se poate ajunge la actualizarea, într-un anumit context, a strategiilor optime de manageriere a feţelor locutorului/interlocutorului, corespunzătoare dinamicii interacţiunii pe care o presupune orice relaţionare/comunicare. Dintre acestea, *strategiile politeţii pozitive şi cele ale politeţii negative* implică, pe de o parte, ideea de comunitate comunicativă, comuniune, solidaritate, sociabilitate, familiaritate, tendinţa de a simetriza/echilibra (pe orizontală) comunicarea (cf., pentru politeţea pozitivă, Gurlui, 2008, pp. 184-185; Vinagre, 2008, p. 1031; Rovenţa-Frumuşani, 2005, p. 58; Ionescu-Ruxăndoiu, 1999, pp. 108-109; Kerbrat-Orecchioni, 1992, pp. 301-302 etc.) şi, pe de altă parte, impersonalizare, distanţă locutor – interlocutor, evitarea presupunerilor referitoare la acesta din urmă, deferenţă, atitudine de evitare a unei situaţii-problemă sau de redresare a acesteia, de atenuare a unor acte comunicative ofensatoare la adresa uneia dintre feţele interlocutorului, tendinţa de a supraevalua valoarea interlocutorului etc. (cf., pentru politeţea negativă, Gurlui, 2008, pp. 184-185; Rovenţa-Frumuşani, 2005, pp. 52, 56-57; Ionescu-Ruxăndoiu, 1999, pp. 108-110 etc.).

Atât strategiile politeţii pozitive, cât şi cele ale politeţii negative se concretizează, în cadrul actului comunicativ, în manifestări verbale, nonverbale şi/sau paraverbale – vezi Tabelele nr. 6 şi nr. 7.

Tabelul nr. 6. Manifestări verbale, nonverbale și paraverbale ale politeții pozitive

Strategii subsumate politeții pozitive	Manifestări verbale	Manifestări nonverbale	Manifestări paraverbale
potențarea ideii de comunitate comunicativă prin sublinierea apartenenței la grup	formule de adresare specifice (de exemplu, în comunicarea dintre soți, dintre prieteni, dintre colegi de clasă etc.) forme pronominale/adjectivale pronominale și verbale de persoana întâi plural	gest specific de salut (la începutul/sfârșitul întâlnirii) obiecte-marcă pentru anumite grupuri (ecusoane, pixuri, mape etc.)	tonalitate caldă
marcarea atitudinii de deschidere către interlocutor, de sociabilitate, prin exprimarea explicită a interesului și a empatiei față de acesta	*Îți stă foarte bine așa! Cum ți-a venit ideea să combini astfel culorile?* *Ești foarte entuziasmat!*	mimică deschisă mimică-oglindă pentru starea interlocutorului (congruență la nivelul mimicii și al gesturilor, în general) atingerea mâinii interlocutorului	intonație exclamativă
hiperbolizarea feedback-ului pozitiv dat interlocutorului	*Ai lucrat realmente foarte bine!* *Extraordinară reacție!*	aplauze mimică aprobatoare	intonație exclamativă ton încurajator
simetrizarea/echi-librarea (pe orizontală) a comunicării prin centrarea	*(a) Ți-a plăcut cum am prezentat?* *Nu-i așa că putem colabora*	zâmbet plasare fizică la același nivel cu interlocutorul	ton cald ton calm intensitate medie a

Strategii subsumate politeții pozitive	Manifestări verbale	Manifestări nonverbale	Manifestări paraverbale
pe: (a) acord/ feedback provocat; (b) teritoriul comun locutorului și interlocutorului; (c) co-participare (efectivă sau exprimată doar verbal); (d) reciprocitate/ responsabilizare (implicită sau impusă)	*în continuare?* *(b) Ce-ar fi să reluăm mâine discuția din acest punct?* *Cred că suntem cu toții de acord că...* *(c) Am lucrat și eu cot la cot cu ei/tine.* *Hai să facem o pizza!* *[locutorul neimplicându-se direct în proces]* *(d) Eu realizez schema, iar tu o prezinți.* *Fiecare cu responsabilitatea lui.*	(pe scaun, în picioare etc.) congruență la nivelul gesturilor privire directă gest către propria persoană, alternativ cu gestul către interlocutor	vocii accent în context
motivarea implicării interlocutorului prin centrarea pe: (a) rațiunea îndeplinirii sau nu a unei sarcini (explicitată sau solicitată); (b) prevenirea/ evitarea dezacordului; (c) caracterul promisiv, proiectiv al mesajului	*(a) Mi-ar plăcea să ne vedem mâine, pentru că așa am putea discuta mai detaliat despre proiectele noastre comune.* *De ce ai trasat aici două linii?* *(b) Știu că nu-ți place să vorbești în public, dar va fi o prezentare foarte simplă,*	gesturi largi mimică înțelegătoare mișcare aprobatoare din cap Coborârea – aprobatoare/de confirmare – a privirii indicarea, prin ridicarea a două degete, a timpului acordat rezolvării sarcinii	ton hotărât intensitate medie a vocii

Strategii subsumate politeţii pozitive	Manifestări verbale	Manifestări nonverbale	Manifestări paraverbale
	care-ţi va fi de folos. *Ok, încă două minute.* *(c) Îţi trimit diseară un mail cu toate informaţiile, mi-am notat deja în agendă.*	semnul „ok" cu degetele gest indicând acţiunea de a scrie/nota gest indicator către agendă	

etc.

Tabelul nr. 7. Manifestări verbale, nonverbale şi paraverbale ale politeţii negative

Strategii subsumate politeţii negative	Manifestări verbale	Manifestări nonverbale	Manifestări paraverbale
prevenirea feedback-ului negativ al interlocutorului prin: (a) formularea de scuze, explicaţii/motivaţii etc.; (b) formularea indirectă/non-imperativă/impersonală/modalizatoare a unei solicitări;	*(a) Scuze de deranj, trebuie să iau ceva din bibliotecă.* *(b) Ai putea să-mi (mai) dai câteva informaţii despre documentele pe care trebuie să le aducem mâine?* *Să scrie cineva procesul-verbal!* *Lucrăm în linişte...* *Poate-mi scrii şi mie un*	mâinile ridicate într-un gest de scuzare degetul la buze pentru a impune liniştea gest cu mâna de temperare a ritmului, de calmare gest indicativ către ceea ce trebuie făcut într-un anumit context indicarea pe ceas a momentului în care	ton moderat coborârea intensităţii vocii, pentru a impune aceeaşi reacţie în comunicarea interlocutorului ton liniştit, calm intensitate scăzută a vocii

(c) formularea integrativă a unei solicitări	*mail cu toate detaliile...* *(c) Haideți să discutăm despre problema colegului nostru!*	trebuie finalizat lucrul gest indicativ de finalizare a activității/ discuției etc. – cu palmele puse perpendicular, sub forma lui T	
diminuarea/ atenuarea percepției componentei negative a mesajului prin: (a) modalizare; (b) minimizarea aspectului critic/ imperativ al mesajului	*(a) Mi se pare/cred că ai greșit aici...* *(b) E aici o mică greșeală/o greșeluță...* *Dacă nu cer prea mult, mai acordă-mi doar două minute!* *Ai reacționat destul de impulsiv, cel puțin verbal...* *Nu vrei să încerci și asta?*	indicarea, cu degetul mare și cu cel arătător, a dimensiunilor reduse (gestul pentru „puțin") înclinarea laterală a capului	intensitate medie/coborâtă a vocii ton complice curbe intonaționale de atenuare a criticii/ordinului etc.
promovarea unei atmosfere comunicative/ relaționale plăcute, detensionate	*Sunteți, ca de obicei, foarte amabil...* *Fii drăguț și adu-mi dosarul roșu de pe birou!*	zâmbet privire directă gesturi deschise	ton cald intensitate medie/scăzută a vocii

etc.

Importantă este, după cum reiese şi din exemplele de mai sus, valorificarea contextualizată, adaptată la multiplele valenţe ale unei situaţii de comunicare interpersonală, respectiv didactică/educaţională, a strategiilor politeţii pozitive/negative. Nu există, aşadar, o cheie general valabilă de comunicare, de transmitere optimă a intenţiei comunicative a locutorului şi de relaţionare optimă cu interlocutorul, există particularizări şi soluţii particulare.

I.1.3. Comunicarea didactică/educaţională – delimitări, particularizări

Am folosit, contextual, *supra*, fie sintagma *„comunicare didactică"*, fie alternanţa *„comunicare didactică/educaţională"* cu trimitere către valenţele deosebite pe care le poate avea comunicarea, în general, în condiţiile plasării acesteia într-un context cu miză în planul educaţiei. Dacă prima sintagmă[27], *„comunicarea didactică"*, este valorificată, în literatura de specialitate şi în uzul comunicării, cu precădere pentru componenta instituţională[28] a formării copiilor/ tinerilor/adulţilor şi cu accentuarea direcţiei comunicative dinspre profesor către elev/student/cursant, *„comunicarea educaţională"* implică un demers mai complex, fără să fie obligatoriu subordonat

[27] În alte lucrări, pentru realităţi similare (cel puţin din anumite puncte de vedere) se folosesc sintagmele „comunicare pedagogică" (Cucoş, 1991, p. 21), „comunicare profesorală" (Leroy, 1974, p. 97) etc.

[28] Vezi, în acest sens, şi Sălăvăstru (2004, pp. 190-191), unde se prezintă comunicarea didactică (act intenţionat, vizând „schimbări în cunoaşterea, afectivitatea, comportamentul sau acţiunea celui ce receptează comunicarea", derulat într-un cadru organizat, în general, instituţionalizat, act care trebuie supus evaluării prin raportare la anumite finalităţi) *versus* comunicarea educaţională („actele de comunicare prin care îi influenţăm pe ceilalţi, indiferent dacă sunt organizate sau nu, dacă se desfăşoară în instituţii specializate sau nu"). Vezi, de asemenea, pentru prezentarea comunicării didactice ca formă a comunicării educaţionale: D. Herlo, introducere la Ilica, 2003, p. 4.

instituţional, centrat pe relaţia bijectivă[29] educator – educat, o persoană putându-şi asuma, la un moment dat, fiecare dintre aceste ipostaze/roluri. Având în vedere specificul lucrării de faţă, care propune nuanţări şi exemplificări ale tehnicilor discursive şi teatrale actualizate în comunicarea interpersonală, în general, şi în cea din mediul educaţional (de la nivelul ciclului primar), în special, voi utiliza contextualizat, în continuare, cele două sintagme terminologice.

Comunicarea educaţională presupune, prin însuşi specificul său, atât o comunicare de conţinuturi/informaţii (transmise sub forma mesajului subsumat sau nu unui anumit domeniu de specialitate), cât şi dimensiuni ale comunicării interpersonale, implicate de relaţia locutor – interlocutor, indiferent de caracterul informaţiilor transmise, relaţie care poate reflecta şi asumarea unor roluri diferite de către fiecare dintre subiecţii actului comunicativ (de exemplu, rolul de elev, rolul de profesor, rolul de profesor-elev, rolul de opozant – în prelegerea cu opozant, rolul de colaborator, rolul de complice etc. – vezi şi Stoean, 2002, p. 65); pe ambele coordonate, este important ca „«personajul-resursă[30]» să depăşească statutul de informator, şi să cunoască, sau să intuiască, legităţile formei de învăţare implicate în situaţia dată" (Zsuzsa, 2010, p. 10).

Din aceeaşi perspectivă bipartită, comunicarea didactică poate fi considerată atât instrumentală (preponderent), cât şi consumatorie, în condiţiile în care implică atât vehicularea de conţinuturi (Zsuzsa, 2010, p. 10), cât şi aspecte relaţionale, interpersonale etc. (Ezechil, 2002, p. 10). În ambele cazuri, este importantă abordarea

[29] În perioada contemporană s-a optat pentru sintagma „comunicare educaţională", în ideea de a accentua rolul relaţiei de schimb (informaţional, afectiv, atitudinal etc.) care se produce în cadrul interacţiunii profesor – elev (cf. Ezechil, 2002, p. 43, autoare care se referă cu precădere la schimbul informaţional implicat de relaţia profesor – elev).

[30] Au fost semnalate, în literatura de specialitate, şi situaţii particulare de comunicare „didactică" între „actori" de tipul: „elev – elev, manual – elev, carte – persoană care învaţă, părinte – copil, instructor – instruiţi, antrenor – antrenaţi, iniţiat – ucenici etc." (Zsuzsa, 2010, p. 10).

contextualizată a procesului în sine: comunicarea didactică presupune raportarea la diferitele coordonate ale contextului[31]:

- coordonate personale – caracteristici fizice şi psihice ale persoanelor implicate în demersul instructiv-educativ;
- coordonate interpersonale – tipul de relaţie locutor – interlocutor, indiferent dacă elevul sau profesorul îşi asumă iniţial rolul de locutor: relaţie pe orizontală/pe verticală, relaţie autoritară/democratică, relaţia „de autoritate cognitivă" (reflectată în replici de tipul „*Aşa a spus doamna [învăţătoare]*", cu sensul „doamna învăţătoare are întotdeauna dreptate/ştie întotdeauna mai multe", relaţia „de autoritate deontică" – profesorul poate sancţiona în cazul neîndeplinirii unei sarcini – cf. Sălăvăstru, 2004, pp. 212-214), relaţii de solidaritate *versus* antagonism, relaţii de aprobare *versus* dezaprobare, relaţii destinse *versus* tensionate (Alecu, 2002, p. 29), relaţii permisive, normative sau tranzacţionale (Diaconu, 2002, pp. 116-119) etc.; relaţia dintre stilurile comunicative cu care intră fiecare actant într-o situaţie de comunicare didactică – se consideră, de exemplu, că profesorul determină, prin comportamentul său comunicativ, un anumit tip comunicativ pentru elevii/studenţii cu care interacţionează (Dickson, 2005, p. 119), idee demonstrată de diferenţele, în planul comunicării, între o clasă obişnuită cu un stil interactiv de abordare a noilor conţinuturi şi una care se constituie doar în ipostaza receptor pasiv; pe aceeaşi linie se înscrie şi teoria „congruenţei profesor – elev" (Millrood, 2004) promovată de perspectiva mai nouă a NLP [Neurolinguistic Programming] în comunicarea didactică;
- coordonate politice – diferenţiind tipurile de demersuri instructiv-educative şi de situaţii de comunicare didactică din sisteme diferite de învăţământ, subsumate politicii educaţionale a fiecărei ţări (vezi, de exemplu, sistemul românesc *versus* sistemul danez);
- coordonate sociale – care-şi subordonează atitudinea generală faţă de educaţie a actanţilor sau a persoanelor din mediul familial al

[31] Cf. Gheorghe, 2011, p. 132; Rymes, 2008; Sălăvăstru, 2004, pp. 210-214; Diaconu, 2002, p. 110; Ezechil, 2002, p. 52; Dumitriu, 1998, p. 109 etc.

acestora (vezi, de exemplu, problema abandonului şcolar în cazul elevilor ai căror părinţi consideră că educaţia în şcoală nu este utilă/nu este bine realizată etc.), problematica discriminării, raportarea la anumite norme sociale etc.;

- coordonate instituţionale – caracteristicile instituţiei în care se derulează un anumit act comunicativ didactic: tipuri de activităţi, alternativa educaţională pentru care s-a optat – „clasică" *versus* Step-by-Step etc. –, regulamente de ordine interioară etc.;
- coordonate circumstanţiale – sală având condiţii optime de încălzire, mobilier adecvat, activităţi asociate unei anumite zile din săptămână, unui anumit moment al zilei, durata activităţilor, durata fiecărei secvenţe din cadrul unei lecţii etc.;
- coordonate referenţiale – în principiu, conţinuturile prevăzute în Curriculum, dar şi conţinuturi abordate în completarea/extinderea primelor;
- coordonate acţionale – prin comunicarea didactică vizându-se producerea de modificări – în sens evolutiv – în comportamentul actanţilor.

Dincolo de teoria comunicării în sfera educaţională, practica este cea care impune identificarea şi valorificarea acelor coordonate care să eficientizeze procesul în sine (având ca premise barierele/obstacolele identificate la acest nivel – vezi *supra* tipurile de disfuncţii din planul comunicării interpersonabile reperabile şi în comunicarea didactică/educaţională[32]), iar aceste coordonate se subsumează fiecăruia dintre contextele invocate anterior.

[32] Exemple de obstacole în comunicarea educaţională – la nivelul locutorului-profesor: lipsa elementelor specifice competenţei psiho-pedagogice; motivaţie redusă în desfăşurarea activităţii didactice; utilizarea ineficientă a elementelor paraverbale; la nivelul mesajului: lipsa accesibilizării limbajului de specialitate; formularea de mesaje lacunare în expunerea/ explicarea noilor conţinuturi; la nivelul interlocutorului-elev: lipsa de motivaţie în rezolvarea sarcinilor şcolare; deficit de atenţie în cadrul orelor; la nivelul contextului spaţial: condiţii fizice nefavorabile procesului de comunicare (Curelaru & Criu, 2010, pp. 235-236). Vezi şi Stoica, *apud* Enăchescu, 2008, pp. 112-117, 134-136; Sălăvăstru, 2004, p. 210 etc.

Având în vedere specificul relaţiei care caracterizează situaţia de comunicare didactică/educaţională, condiţia de eficienţă invocată cu predilecţie este cea a competenţei de comunicare a locutorului-profesor[33], implicând: credibilitate (dată de pregătirea de specialitate şi de cea psiho-pedagogică), logică (în prezentarea conţinuturilor), implicare personală (Dumitriu, 1998, pp. 87-88), „abilităţi de transmitere a mesajului şi abilităţi de receptare a acestuia" (McLeod, Fisher & Hoover, *apud* Curelaru & Criu, 2010, p. 211), „abilităţi de exprimare emoţională, prezente atât în etapa de transmitere, cât şi în cea de receptare a mesajului" (Curelaru & Criu, 2010, p. 211), asertivitate, utilizare de tehnici discursive şi teatrale, expresivitate[34], oferire de feedback (Sălăvăstru, 2004, pp. 224-226), cultivarea unei practici a dialogului (White 2009, p. 126; Sadler, 2006, pp. 330-331; Sălăvăstru, 2004, pp. 223-224), capacitate de adaptare (White 2009, p. 126) etc.

Evident, eficienţa comunicării didactice/educaţionale nu poate fi asigurată numai prin coordonatele enumerate *supra*; în acest sens, devin relevante şi aspecte precum: cultivarea calităţilor enumerate pentru locutorul-profesor şi în cazul locutorului-elev/student/cursant, utilizarea contextualizată (de către profesor/elev/student/cursant) a ascultării active şi a celei pasive, plasarea actului comunicativ educaţional într-un context favorabil, presupunând „o reunire *într-un întreg unitar* a trei aspecte: *o stare psihologică* favorabilă comunicării; *un conţinut cultural* incitant pentru schimbul de mesaje; *un mediu social şi fizic* favorabil pentru comunicare" (Diaconu, 2002, p. 112) etc.

[33] La polul opus, sunt inventariate şapte păcate capitale ale educatorilor: „a corecta în public", „a-şi exprima autoritatea cu agresivitate", „a fi excesiv de critic: a bloca copilăria celui educat"; „a pedepsi când este furios şi a pune limite fără a da explicaţii"; „a fi nerăbdător şi a renunţa să mai educe", „a nu-şi ţine cuvântul dat"; „a distruge speranţa şi visele" (Cury, 2005).

[34] „Nu e de ajuns ca cineva să spună ceva bun şi să lucreze înţelepţeşte, ci depinde încă mult de modul cum vorbeşte şi lucrează cineva" (Salzmann, 1928, p. 33).

I.1.4. Rol – mască în relaţionarea şi comunicarea interumană

În orice situaţie de comunicare, locutorul şi interlocutorul actualizează anumite roluri; de exemplu, o persoană actualizează rolul de părinte în discuţia cu fiul său, aceeaşi persoană „intră" în rolul de profesor în comunicarea didactică la nivelul clasei, respectiv în rolul de prieten, în întâlnirea cu o persoană apropiată etc.; dincolo de manifestările verbale, nonverbale şi paraverbale asociate fiecărui rol asumat de locutor, „rolul" presupune o serie de „comportamente diferite şi aşteptări diferite din partea oamenilor cu care interacţionează" (Nuţă, 2011, p. 11; cf. Borg, 2010, p. 10; Gurlui, 2008, p. 57; Maingueneau, 2007, p. 82; Iordănescu, 2006, p. 209; Abric, 2002, p. 22; Gottesman & Mauro, 1999, p. 4; Loghin *et al.*, 1970, pp. 71-72 etc.), în condiţiile în care „statutul locutorilor determină expectanţele reciproce în privinţa rolurilor"; de aici doi posibili factori perturbatori ai comunicării: conflictul de roluri (cineva se comportă diferit faţă de cum ne-am aştepta conform statutului său) şi rigiditatea rolurilor (cineva care nu iese din rol nici chiar atunci când situaţia o cere: de exemplu, doamna învăţătoare acasă, cu proprii copii) – Abric, 2002, p. 22.

Asumarea şi reflectarea unui anumit rol de către locutor, într-o anumită situaţie de comunicare interpersonală, implică, pe de o parte, actualizarea anumitor trăsături ale persoanei, a anumitor particularităţi ale personalităţii acesteia (în asociere cu ceea ce înţelege locutorul prin „rolul" respectiv) şi, pe de altă parte, adaptarea acestora, punerea lor în „congruenţă"[35] cu diferitele valenţe ale contextului comunicativ (dintre care cea mai importantă este, aici, instanţa interlocutorială). De exemplu, o persoană feminină îşi asumă rolul de mamă în discuţia cu fiul său, actualizând în discuţiile cu acesta toate caracteristicile aferente acestui rol (afecţiune, deschidere spre comunicare, protecţie, preocupare pentru cunoaşterea şi respectarea unor norme de

[35] „Prin felul cum ne exteriorizăm sau prin comportamentul nostru stabilim, pe cât se poate, o congruenţă între rolul pe care îl jucăm şi contextul respectiv" (Iordănescu, 2006, p. 209).

comportament etc.); contextualizat, însă, mama poate arăta faţă de fiul său înţelegere într-o situaţie, iar în alta intervenţia sa comunicativă poate fi autoritară, normativă etc.

Practic, fiecare persoană se caracterizează printr-un cumul de manifestări posibile în *n* situaţii de comunicare şi relaţionare interpersonală, manifestări pe care le actualizează contextualizat; rolurile nu implică disimulare, ci doar asumarea unei ipostaze; sunt eu-profesoară, sunt tot eu-soţie, eu-prietenă, eu-mătuşă, eu-colegă etc., însă de fiecare dată percepţia interlocutorului este, firesc, diferită, prin raportare la elementele pe care eu le asociez fiecărui rol pe care mi-l asum. Astfel, „aceste roluri ne permit să exprimăm anumite părţi din propria noastră personalitate în situaţii diferite. Chipul pe care îl vedem dimineaţa în oglindă nu-l va vedea şi şeful la şedinţă... din fericire!" (Gottesman & Mauro, 1999, p. 4).

Pe de altă parte, asociat noţiunii de „statut", rolul „determină schemele de acţiune ataşate realizării unei poziţii sociale efective", diferenţiindu-se, astfel, „roluri instituţionalizate" (poziţionare profesională a unei persoane: medic, profesor etc.), „roluri semi-instituţionalizate" („percepute de participanţii la interacţiune ca nespecifice respectivelor persoane": mediator, animator, confident, bufon), respectiv „roluri ocazionale, nespecifice, create pe parcursul derulării unui schimb" (Gurlui, 2008, p. 57). Sunt, aşadar, importante şi „datum-urile" dintr-o situaţie de comunicare şi relaţionare interpersonală (în care „intrăm" asumându-ne un anumit rol), dar şi comportamentele adaptative, raportate la context; de exemplu, poţi intra într-o situaţie de comunicare cu rolul de profesor (într-o discuţie despre tematica unui curs/seminar), pentru a trece apoi în cel de prieten (actualizând amintiri comune), în cazul în care interlocutorul ţi-a fost coleg de clasă, iar acum îţi este student.

Dincolo de „rol", în literatura de specialitate se vehiculează şi termenii „faţetă"/„ramă"[36], care trimit de fapt către manifestarea în

[36] Se consideră că îndeplinim, în anumite contexte, anumite roluri, „construind în acelaşi timp o «ramă» pe care o purtăm în permanenţă" (Iordănescu, 2006, p. 209).

comunicare a Eul-ului social, a ceea ce locutorul doreşte la un moment dat să prezinte interlocutorului (păstrând şi coordonate ale Eul-ului pe care alege să nu le exteriorizeze), cu trimitere însă şi către ideea de „mască" – asociată cu ceea ce locutorul consideră că se aşteaptă de la el într-o situaţie dată (cf. Rogers, 2008, p. 165) şi cu disimularea – în condiţiile în care, pentru a-şi atinge scopul, un locutor alege să interpreteze (*versus* să-şi asume, să intre într-) un anumit rol, să poarte o anumită mască (de exemplu, se comportă ca un prieten/confident al interlocutorului, însă nu pentru că se regăseşte în acest rol, ci pentru că astfel poate obţine informaţii utile pentru demersul pe care-l are în vedere).

Aşadar, chiar dacă „rolul" şi „masca" sunt asociate, în general, în literatura de specialitate, „spectacolului comunicării" (şi vieţii[37]/lumii ca teatru[38]), realitatea relaţională şi comunicativă diferenţiază aceste două ipostaze prin prezenţa sau absenţa disimulării, a „jocului": rolul este parte din noi, masca este o aparenţă. Rolul presupune actualizarea, în context, a tehnicilor discursive, masca – actualizarea celor teatrale (care pot fi, însă, valorificate şi pentru a potenţa unele dintre caracteristicile tehnicilor discursive, prin exersare – vezi ultima secţiune a lucrării de faţă).

*

* *

Comunicarea didactică/educaţională presupune, de asemenea, asumarea anumitor roluri[39]; în multe lucrări de specialitate, profesorul

[37] „Spectacolul vieţii", prezentat prin prisma comunicării, implică, de exemplu: reprezentaţia, scenariul, scena şi culisele, actorii şi rolurile (Gurlui, 2008, pp. 13-40).

[38] Încă din Antichitate un număr mare de moralişti consideră „interacţiunile sociale ca pe un imens teatru în care noi nu facem decât să interpretăm nişte roluri" (Maingueneau, 2007, p. 82).

[39] În dinamica procesului comunicării, „profesorul îşi asumă un dublu rol; de interlocutor «egal», care «coboară» la nivelul de înţelegere al elevului, dar

este asimilat actorului „care pune în valoare mesajul prin modul în care îl rosteşte, având însă în atenţie tot timpul publicul şi aşteptările sale" (Sălăvăstru, 2000-2001, p. 104), dar şi – într-o „metaforă a dansului" – coregrafului (care proiectează secvenţa instructiv-educativă), regizorului (care organizează grupul, stabileşte cadrul/regulile desfăşurării activităţii, rolurile participanţilor etc.), dansatorului – participant direct (Krussel, Edwards, & Springer, 2004, p. 310). În acest spectacol-„dans" al comunicării, sunt valorificate atât forme verbale (implicându-le şi pe cele paraverbale), cât şi forme nonverbale ale discursului, concretizate în ipostaze precum: „provocare (*De unde ştii că este adevărat?*); sondare (*Ce înseamnă asta pentru tine?*); solicitarea unei explicaţii (*Nu sunt sigur că am înţeles...*); solicitarea dezvoltării ideii (*Spune-mi mai multe despre cum vezi tu lucrurile.*); încurajarea implicării (*Pat, tu ce părere ai?*); atenţionare (*Fiţi atenţi la...*); oferire de informaţii (*Iată un fapt sau o formulă...*); presupunere (*Iată o idee care s-ar putea să ne folosească...*); directivă (*Iată cum trebuie să procedăm...*)" – Krussel, Edwards, & Springer, 2004, p. 309 –, cu accente nonverbale de tipul mimicii, gesticii, apropierii sau depărtării de interlocutor(i) etc. Desigur, în vederea optimizării procesului, se impune exersarea tehnicilor discursive (verbale, nonverbale, paraverbale) implicate de toate aceste roluri (şi, implicit, ipostaze comunicative) şi, deşi nu din perspectiva profesorului-actor (cu sensul de „purtător de mască" în context didactic), şi a celor teatrale (vezi, de exemplu, rolul exerciţiilor de dicţie, al celor de expresie corporală etc. în realizarea lecturii expresive a unui text literar în faţa elevilor).

I.2. Discurs

În accepţiunea (aici) de formă de concretizare a mesajului reperabil/actualizat (construit, transmis, decodat, interpretat) într-o

şi de observator, conducător şi reglator al orizontului discursiv în cazul apariţiei unor disfuncţiuni în «negocierea» sensurilor" (Cucoş, 1991, p. 23).

anumită situaţie de comunicare interpersonală, respectiv didactică/educaţională, discursul va fi prezentat în acest subcapitol atât prin raportare la principalele repere reflectate – în acest plan – în literatura de specialitate, cât şi cu deschidere către problematica strategiilor discursive (anticipate, de altfel, prin trimiterile din subcapitolele anterioare).

I.2.1. Accepţiuni ale discursului

Discursul este prezentat, în literatura de specialitate, din perspective multiple, ca:

- „orice tip de mesaj lingvistic" (Bayon & Mignot, 2000, p. 91), în general, mod şi rezultat al utilizării limbii (Maingueneau, 2007), respectiv „rezultat final al gândirii şi comunicării" (O'Sullivan, Hartley, Saunders, Montgomery & Fiske, 2001, p. 114);
- „proces interactiv" (O'Sullivan, Hartley, Saunders, Montgomery & Fiske, 2001, p. 114) şi „construcţie" (J.-B. Grize, *apud* Dospinescu, 1998, p. 84) ce presupune un „ansamblu de activităţi de simbolizare pe care vorbitorul le pune în practică pentru a construi sau *a modifica* un obiect de sens" (Dospinescu, 1998, p. 83); preluând ideile lui D. Maingueneau şi P. Charaudeau, se atrage atenţia, în acest sens, asupra ideii că „producerea discursului vizează [...] determinarea condiţiilor de ordin comunicaţional, care se referă la scenă şi suport al discursului, şi a condiţiilor de ordin statutar, legate de statutul şi rolul actorilor implicaţi şi de contractul de comunicare dintre aceştia" (Căprioară, 2009, p. 21);
- „enunţare ce presupune un locutor şi un auditor, şi intenţia locutorului de a-l influenţa pe celălalt" (E. Benveniste, *apud* Ducrot & Schaeffer, 1996, p. 441);
- text (de exemplu, în comunicarea scrisă) sau „ansamblu de texte ([... de exemplu,] o conversaţie [...] se prezintă ca o interacţiune între două sau mai multe discursuri centrate în jurul unei singure teme şi compuse fiecare din mai multe texte, deoarece fiecare

replică a schimbului conversaţional constituie o unitate comunicaţională, şi deci un text, în sine)" (Ducrot & Schaeffer, 1996, p. 384);

- coroborare text (narativ, descriptiv, expozitiv, instructiv, argumentativ – Rovenţa-Frumuşani, 2000, pp. 140-141) – condiţii de producere a acestuia.

Orice „schematizare discursivă" are ca premise intenţionalitatea (cf. Sălăvăstru, 2003, p. 381; Dospinescu, 1998, p. 83 etc.), jocul subiectivităţilor locutorului/interlocutorului şi, implicit, intersubiectivitatea şi contextualizarea.

Construirea/actualizarea unui discurs într-o situaţie de comunicare presupune intenţia locutorului de a transmite o informaţie, de a solicita o informaţie, de a exterioriza o stare, de a produce modificări în planul comportamental/acţional/cognitiv etc. al interlocutorului, de a convinge, de a impresiona, de a emoţiona etc.; pe de altă parte, presupune cunoaştere de sine, cunoaştere a interlocutorului şi anumite „cunoştinţe, proiecte, valori" subsumate „temei discursului" (cf. şi Dospinescu, 1998, p. 86), precum şi raportarea la o „cunoaştere comună" locutorului şi interlocutorului, care să asigure fundamentul comunicării optime, şi la context[40], cu multiplele lui valenţe (vezi concretizarea acestui fundament în cazul comunicării didactice/educaţionale, în cadrul căreia un locutor-profesor trebuie să-şi adapteze discursul, atât în planul conţinutului, cât şi în cel al formei, la particularităţile interlocutorilor; nu poţi vorbi, de exemplu, despre propoziţie simplă şi dezvoltată la grădiniţă sau în ciclul achiziţiilor

[40] Exemple de tipuri de context implicate (Rovenţa-Frumuşani, 2000, p. 31): verbal; referenţial (realitatea vizată sau lumile posibile); situaţional (situaţia de discurs, ierarhia interlocutorilor, canalul utilizat etc.); acţional (al fragmentelor discursive ca acte de limbaj: sfat, rugăminte, promisiune, ofertă, solicitare, ameninţare etc.); psihologic (al intenţiei, credinţelor, dorinţelor interlocutorilor), respectiv, într-o altă accepţiune, spaţial; fizic şi senzorial; temporal; al poziţiilor; relaţional social imediat; cultural – de referinţe la norme şi reguli colective; ca expresie a identităţii actorilor (Marinescu, 2003, pp. 87-88).

fundamentale, în condiţiile în care aceste conţinuturi apar în Programă abia în perioada gramaticală, în ciclul de dezvoltare; după cum, în comunicarea interpersonală curentă, nu se ajunge la un schimb optim de informaţii dacă doi specialişti în domenii total diferite – medicină şi mecanică, de exemplu – nu caută fondul comun pe care să-şi construiască discursul; fără adaptare la celălalt, se rămâne la două discursuri paralele, lipsite de funcţionalitate/finalitate).

Raportarea discursului la context presupune, pe lângă implicaţiile personale (stare fizică, psihică, a locutorului şi a interlocutorului, domenii de interes, comportamente specifice etc.), actualizarea componentei interpersonale/relaţionale a comunicării – la nivelul discursului apar, în acest sens, modificări în planul formei (al formulelor de adresare, al folosirii persoanei a doua singular sau plural etc.) şi al conţinutului (relaţia elev – profesor implică, în principiu, alte tipuri de informaţii actualizate în comunicare decât relaţia fiu – mamă, chiar în condiţiile suprapunerii teoretice de roluri: acelaşi locutor poate fi elev, într-o situaţie de comunicare, şi fiu în alta, în raport cu acelaşi interlocutor adult care-şi asumă, în prima situaţie, rolul de profesor, iar în cea de-a doua – pe cel de mamă).

Dintre caracteristicile discursului (cf. Maingueneau, 2007, pp. 61-65, 78-81; Cmeciu, 2010, pp. 20-23; Căprioară, 2009, p. 15; Sălăvăstru, 2003, p. 381 etc.), au valoare operaţională în cadrul demersului propus în lucrarea de faţă elemente precum:

- orientarea spre o finalitate;
- asumarea subiectivităţii – atât în prezentarea anumitor informaţii din mai multe existente, cât şi în manifestarea atitudinii[41] personale faţă de informaţiile transmise;

[41] Vezi cele două tipuri de semnificaţie – „semnificaţia descriptivă" şi „semnificaţia atitudinală" – implicate de orice „schematizare discursivă": „atunci când vrea să asigure cât mai eficient cunoaşterea unei teme oarecare, locutorul trebuie mai întâi să facă o descriere a ei şi să determine astfel realitatea la care se referă. Aceasta este semnificaţia descriptivă pe care schematizarea discursivă o aduce cu sine în faţa receptorului. O dată cu descrierea însă, mai totdeauna apare şi atitudinea locutorului faţă de cele

- interactivitatea, raportarea la feedback-ul interlocutorului;
- contextualitatea – ancorarea într-o situaţie de comunicare, cu toate datele ei particulare de ordin personal, interpersonal, social, cultural, religios, politic etc.;
- cotextualitatea – raportarea la discursuri anterioare/ulterioare reperabile în întregul actului comunicativ;
- organizarea transfrastică, guvernată de reguli gramaticale, logice, pragmatice etc.;
- temporalitatea discursivă (Maingueneau, 2007, p. 80): „periodicitate" (de exemplu, pentru discursul didactic, o activitate extraşcolară, o lecţie etc.); „durată de desfăşurare" (lecţie de 45 minute în ciclul primar); „continuitate" (lecţii în cadrul unei unităţi de învăţare, activităţi în cadrul unei zile); „durată de perimare prevăzută" (actualitatea conţinuturilor, de exemplu, la istorie);
- asocierea explicit – implicit[42].

Particularizând, discursul didactic[43]/educaţional presupune:

(a) necesitatea raportării la contextul creat de politicile educaţionale şi de documentele în uz (Curriculum, metodologii etc.),

descrise. Aceasta este semnificaţia atitudinală pe care o aduce schematizarea discursivă în faţa aceluiaşi receptor" (Sălăvăstru, 2003, p. 381).

42 Pentru nuanţări, vezi teoria discursului prin raportare la schema cubului rubik, în Cmeciu, 2010, pp. 20-23, schemă în care culorile cubului sunt simboluri ale caracteristicilor componentelor discursului şi ale relaţiilor dintre acestea: roşu (textul) – verde (verosimilul); albastru (proces mental – faţa invizibilă a destinatarului) – galben (proces relaţional – faţa vizibilă a destinatarului); alb (aparenţa enunţătorului – cum vrea să pară) – gri (esenţă, realitate – cum este enunţătorul realmente).

43 Pentru diferenţieri în plan terminologic, vezi discurs pedagogic (subsumat instituţiei şcolii, în general) vs. discurs didactic (orice „discurs care îşi propune să transmită informaţii şi cunoştinţe unui destinatar generic") – Dospinescu, 1998, p. 206. Aici, am optat pentru sintagma generică discurs didactic/educaţional.

respectiv la cel personal – dat de caracteristicile actanţilor comunicării didactice[44]/educaţionale – de aici, un alt concept cheie: adaptarea[45];

(b) un caracter „programat" (prin Programe, planuri de învăţământ, proiecte didactice – cf. Dospinescu, 1998, p. 71);

(c) utilizarea a diferite forme discursive: expunerea, argumentarea, demonstraţia, explicaţia, exemplificarea, descrierea, naraţiunea etc. (cf. Dospinescu, 1998, p. 71; Sălăvăstru, 1996, p. 10 etc.);

(d) asumarea opiniilor unor locutori anteriori (Bayon & Mignot, 2000, p. 100) – de exemplu, profesorul transmite idei, exemple aparţinând unor specialişti din diferite domenii.

I.2.2. Strategii discursive

Strategia discursivă, înţeleasă aici ca rezultat al coroborării tehnicilor discursive, a mijloacelor comunicative şi a formelor de relaţionare alese la un moment dat de către locutor, într-o anumită situaţie de comunicare, în vederea optimizării acesteia şi a realizării/materializării intenţiei comunicative a locutorului, presupune în acelaşi timp un demers interactiv, adaptativ, în condiţiile în care fiecare participant la actul comunicării îşi poate asuma rolul de locutor, după cum şi feedback-ul interlocutorului poate (şi, în principiu, se cuvine a) redimensiona strategia aleasă iniţial de cel care a debutat ca locutor în cadrul comunicării interpersonale, respectiv didactice/educaţionale.

Astfel, într-o situaţie de comunicare interpersonală, locutorul poate valorifica tehnica revenirii la unele din componentele discursului său, valorificând mijloace verbale (sintagme de tipul *„sau mai degrabă..."*, *„am vrut să spun că..."*, *„ar fi trebuit să spun că..."* etc.) sau gesturi indicative (către un obiect invocat anterior în cadrul mesajului sau către o persoană la care a făcut trimitere la un moment dat, pe parcursul discuţiei), implicând un anumit tip de relaţionare cu

[44] Pentru comunicarea didactică, vezi şi Hobjilă, 2008b.
[45] Cf., de exemplu, Dospinescu, 1998, p. 92.

interlocutorul – aici, locutorul doreşte să se facă înţeles cât mai bine de către interlocutor şi foloseşte „ancore" care să-l ajute pe acesta să decodeze mesajul conform intenţiei comunicative iniţiale, „ancore" motivate inclusiv de feedback-ul – verbal („*ce ai vrut să spui prin...?*", „*cum anume?*", „*poţi fi mai explicit?*", „*ce exemplu ai în minte?*", „*la ce te gândeşti când spui asta?*" etc.) sau nonverbal (sprâncene ridicate, privire întrebătoare) – primit de la interlocutor.

Într-o situaţie de comunicare didactică/educaţională, locutorul-profesor poate folosi tehnica simplificării[46], utilizând anumite scheme/modele, cuvinte-cheie, idei principale prezentate într-un plan logic, conectori logici (numerotarea ideilor, sintagme de tipul „*în primul rând*", „*în al doilea rând*", „*în concluzie*" etc.) şi presupunând un anumit tip de relaţie cu interlocutorul copil/elev – relaţie de tip profesional, în care copilul/elevul recunoaşte, în general, autoritatea cognitivă a profesorului, respectiv o anumită modalitate de organizare a actului comunicativ – frontal (profesor – mai mulţi elevi), faţă în faţă (profesor – un singur elev), pe grupe (profesor – un grup de elevi din mai multe formate la nivelul colectivului de copii/elevi).

Indiferent că este vorba despre comunicare interpersonală, în general, sau despre comunicare didactică/educaţională, discursul trebuie să se raporteze la anumite legi, la anumite principii, maxime care – prin aplicare/respectare – pot eficientiza actul comunicativ; de altfel, necesitatea raportării la legile discursului este plasată, în literatura de specialitate, chiar în contextul unei „deontologii discursive" – Ducrot & Schaeffer, 1996, p. 369, subsumându-se aşa-numitului principiu de cooperare care corespunde „contractului de comunicare", acesta implicând, la rândul său, în opinia lui P. Charaudeau (*apud* Maingueneau, 2007, pp. 34-35): „existenţa unor norme, a unor convenţii acceptate de către participanţi, care guvernează comunicarea [...]; o recunoaştere reciprocă a participanţilor, a rolului lor şi a cadrului comunicării [...]; apartenenţa la vorbire a numeroase genuri discursive care definesc situaţia de comunicare".

[46] Cf., pentru tehnica amplificării şi a simplificării în discursul didactic, Dospinescu, 1998, p. 135.

În general, literatura de specialitate reflectă opinii convergente în problematica legilor discursului; se remarcă (cf. Maingueneau, 2007, pp. 35-39; Ducrot, *apud* Dinu, 2004, pp. 269-271 etc.), astfel:

- legea informativităţii – presupunând transmiterea, prin mesaj, a unei informaţii noi pentru interlocutor, aşadar a unei informaţii pe care interlocutorul nu o cunoştea sau la care nu se aştepta;
- legea exhaustivităţii – asociată necesităţii maximizării informaţiei transmise într-un anumit context, aşadar a oferirii de către locutor, interlocutorului, a informaţiilor celor mai pertinente, utile şi de interes pentru acesta;
- legea interesului/a pertinenţei – completare a legii prezentate anterior, cere locutorului să-şi adapteze discursul la sfera de interes a interlocutorului şi la context, în general;
- legea sincerităţii – coordonată implicită a corectitudinii, a onestităţii care trebuie să guverneze orice act comunicativ: transmitem numai informaţii considerate adevărate/verificate, precizăm de fiecare dată sursa (de exemplu, în cazul citării sau al parafrazării), dezambiguizăm, când este cazul, anumite componente ale mesajului transmis interlocutorului (de exemplu, dacă ne dăm seama că aspectul ludic al comunicării nu este decodat de către interlocutor, îl semnalăm: *„era o glumă/am glumit, evident...*");
- legea litotei – impusă, în principiu, de anumite convenţii/limite sociale care presupun comunicarea, de către locutor, a mai puţin decât ar necesita contextul, însă cu intenţia ca decodarea să acopere/completeze/reconstituie ceea ce nu a fost exprimat/ formulat explicit;
- legea modalităţii – impunând claritate şi concizie în construirea şi transmiterea mesajului către interlocutor.

Ultima dintre legi, cea a modalităţii, se regăseşte ca maximă în sistemul propus de Grice (*apud* Rovenţa-Frumuşani, 2000, p. 11), care face, de altfel, trimitere şi către celelalte legi prezentate *supra*; astfel:

- maxima calităţii corespunde legii sincerităţii, impunând formularea de enunţuri adevărate;
- maxima cantităţii corespunde legii informativităţii şi legii exhaustivităţii, implicând, pe lângă necesitatea optimizării, la nivel informativ, a mesajului transmis, şi raportarea informaţiilor noi la cele deja existente în universul referenţial al interlocutorului;
- maxima modalităţii/a manierei corespunde legii modalităţii şi legii litotei, presupunând o organizare logică, graduală, coerentă a mesajului;
- maxima relaţiei corespunde legii interesului/pertinenţei, impunând subsumarea mesajului, pe de o parte, contextului/domeniului implicat de tema discursului şi, pe de altă parte, sferei de interes a interlocutorului.

Continuând particularizările la nivelul aspectelor normative ale construirii/transmiterii unui mesaj (ca discurs), accentul merită pus pe meta-regulile de coerenţă propuse de Charolles: (a) meta-regula de repetiţie: „un text [...] coerent trebuie să cuprindă în dezvoltarea lui lineară elemente cu recurenţă strictă"; (b) meta-regula de progresie: „dezvoltarea lui [a textului trebuie] să fie însoţită de un aport semantic reînnoit constant"; (c) meta-regula de non-contradicţie: „dezvoltarea lui [a textului trebuie] să nu introducă nici un element semantic exprimat sau presupus de o ocurenţă anterioară sau deductibilă din aceasta prin inferenţă"; (d) meta-regula de relaţie: „trebuie ca faptele pe care le denotă [un text] în lumea reprezentată să fie legate" (Reboul & Moeschler, 2010, p. 59).

Aşadar, atât în comunicarea interpersonală, cât şi în cea didactică/educaţională, mesajul/discursul optim implică:

(a) redundanţe motivate (repetăm, de exemplu, cuvintele-cheie ale mesajului: cuvinte care punctează un anumit reper – *„mâine va fi întâlnirea... mâine, joi"* sau concepte care vor constitui baza dezvoltării ulterioare a mesajului ştiinţific: *„pronumele ţine locul unui nume; pro-nume = în loc de nume..."*);

(b) acumulări în planul informaţiei (vezi, de exemplu, în comunicarea curentă, debutul prin salut şi dezvoltarea ulterioară a

discuției, despre cele întâmplate pe parcursul zilei, despre planurile pentru săptămâna în curs etc.; sau în comunicarea didactică – captarea atenției, anunțarea subiectului lecției și a obiectivelor operaționale, secvențe urmate de dirijarea învățării, implicând transmiterea graduală de noi informații: titlu, exemple, definiție, tipologii etc.);

(c) repere clare, necontroversate (de exemplu, în comunicarea interpersonală, stările contradictorii ale locutorului și formulările aferente acestora îl dezarmează, cel mai frecvent, pe interlocutor, în încercarea sa de a decoda mesajele receptate; de asemenea, în comunicarea didactică, prezentarea controverselor din literatura de specialitate a unui anumit domeniu nu este utilă în orice context – nu se studiază, de exemplu, în ciclul primar, decât elementele „clasice" ale gramaticii limbii române vs. multiplele direcții lansate de gramerieni în diferite lucrări);

(d) asocieri logice atât cu planul referențial, cât și între componentele mesajului (vezi, de exemplu, corespondența dintre rubrica meteo și vremea de afară, dintre informațiile oferite elevilor, de către profesor, despre Ion Creangă și cele primite în cadrul vizitei la Bojdeucă, respectiv cele din fișele biografice din anii școlari anteriori etc.).

Ideea de *strategie comunicativă/discursivă* presupune, așadar, raportare la toate aceste direcții normative, atât în etapa de construire a mesajului, cât și în cea de transmitere a acestuia, de ancorare a lui într-un context comunicativ, caracterizat prin date particulare. De altfel, literatura de specialitate este generoasă și la nivelul exemplelor oferite în acest sens; vezi, de exemplu, pentru construirea unui discurs (cf. Popescu, 2007, pp. 55-61; Condrill & Bough, 2005, pp. 15-40 etc.), repere privind proiectarea acestuia (ce și cum vreau să spun?) și problematica stilului verbal (alegerea anumitor cuvinte din sistemul limbii, în detrimentul altora; explicarea unora dintre elementele lexicale, când este cazul; folosirea unor elemente ludice – jocuri de cuvinte, glume etc.; utilizarea sau nu a construcțiilor eliptice; accent pus pe enunțiativ sau, dimpotrivă, pe interogativ, pe neexclamativ sau pe exclamativ; repetarea ideilor principale; folosirea citatelor/a exemplelor personale, în funcție de context etc.), paraverbal (tonul general al discursului, intonația, pauzele semnificative,

cuvintele de umplutură *ăăă, îîî*, timbrul, ritmul vorbirii, intensitatea vocii etc.) şi nonverbal (ţinută, vestimentaţie, mimică, gestică etc.) al locutorului.

I.3. Teatru

Direcţia de studiu propusă în lucrarea de faţă este, după cum am anunţat încă din paginile ei introductive, cea a comunicării prin teatru, a comunicării ce-şi asumă şi valorifică mijloacele teatrului, respectiv a teatrului ca formă de comunicare – toate acestea, subsumate ideii de *comunicare teatrală*.

Comunicarea teatrală este prezentată în literatura de specialitate din perspective similare cu planul comunicării propriu-zise, multe dintre concretizările acestor perspective luând forma unor modele liniare, triunghiulare[47] etc. Astfel, schema cea mai simplă este de tipul:



Figura nr. 2. Modelul liniar al comunicării teatrale (1)[48]

schemă reflectând trei mari instanţe comunicative reperabile în comunicarea-teatru:

- autorul creaţiei dramatice puse în scenă – autor care reflectă, în opera sa, maniera sa subiectivă de a se raporta la anumite

[47] Cf. Meyerhold, *apud* Hubert, 2011, p. 277.
[48] Cf. Hubert, 2011, p. 277: „Regizorul acestui «teatru al liniei drepte» îşi comunică reflecţiile pe care i le inspiră opera autorului care este stăpân pe interpretarea sa. Spectacolul se naşte atunci din întâlnirea a două sensibilităţi care se exprimă în întreaga lor libertate: arta actorului şi imaginaţia spectatorului. În acest «teatru teatral», spectatorul joacă rolul esenţial de «cel de-al patrulea creator»".

coordonate ale realităţii obiective, valorificând diferite valenţe ale limbajului artistic;

- regizorul – care pune în scenă, într-o anumită manieră, opera dramatică[49] aleasă, subiectivitatea acestuia intervenind încă din momentul alegerii şi continuând cu maniera particulară de receptare şi interpretare a creaţiei dramatice, respectiv cu modul în care alege să reprezinte scenic, sub forma spectacolului, acea operă (sau, uneori, un cumul de opere – situaţie în care spectacolul se poate construi, ca un puzzle, din elemente provenind din creaţii dramatice diferite, aparţinând fie aceluiaşi dramaturg, fie unor dramaturgi diferiţi) – actori, decor, succesiune de replici, omisiunea unor replici din textul iniţial, adaptarea altora, fond sonor, lumini etc.;
- receptorul mesajului transmis de regizor – receptor reprezentat, în acest model, atât prin actor, cât şi prin spectator; se remarcă, totuşi, în această interpretare a comunicării teatrale, necesitatea de a diferenţia cele două instanţe subsumate, schematic, aceleiaşi poziţii: actorul este cel care primeşte indicaţiile regizorului, dar în acelaşi timp este cel care dă viaţă personajului şi transmite, prin acesta, mesajul artistic spectatorului (spectatorul – ca instanţă, aşadar, diferită de cea a actorului); de altfel, implicit, spectatorul este cel care primeşte, prin intermediari (regizor, actor), mesajul autorului textului dramatic. De aici, propunerea unui model liniar care să diferenţieze aceste poziţii distincte în actul comunicării prin teatru – vezi Figura nr. 3.

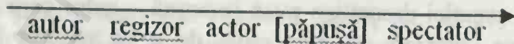


Figura nr. 3. Modelul liniar al comunicării teatrale (2)

Am propus, în această a doua figură reprezentând, liniar, comunicarea-teatru, cinci instanţe comunicative distincte:

[49] Am folosit aici sintagma generică de *operă dramatică*, deşi spectacolul poate avea ca punct de plecare şi creaţii epice dramatizate; totuşi, regizorul este cel care se raportează la varianta dramatizată a acestor creaţii.

- autorul creaţiei dramatice – care transmite, prin replicile personajelor şi prin didascalii, o anumită perspectivă, subiectivă şi estetică, asupra realităţii;
- regizorul – care transpune, sub forma spectacolului, interpretarea pe care a dat-o, contextual, operei dramatice; interpretarea este una contextuală prin raportare la teoria lecturilor multiple, în condiţiile în care acelaşi regizor poate pune în prim plan anumite coordonate interpretative ale aceluiaşi text, în contexte diferite de receptare, după cum acelaşi regizor poate opta pentru modalităţi diferite de punere în scenă a unui anumit text dramatic, prin raportare – contextualizată – la particularităţile publicului-ţintă (de exemplu, copii vs. adulţi), la coordonatele politice, sociale, culturale etc. ale situaţiei de comunicare teatrală (vezi, de exemplu, actualizări ale creaţiilor lui I. L. Caragiale, puse în scenă cu trimitere către aspecte ale politicii actuale sau puneri în scenă ale unor texte clasice folosind, ca fond sonor, creaţii moderne, actuale, „la modă", iar ca decor – piese contemporane etc.);
- actorul – care transpune, pe scenă, în faţa spectatorilor, viziunea regizorului, unicizând însă personajul interpretat şi prin coordonate ale propriei personalităţi (vezi, de exemplu, acelaşi rol interpretat de actori diferiţi);
- păpuşa (ipostază reperabilă în cadrul teatrului de păpuşi[50]) – care, deşi mânuită de actorul-păpuşar şi transmiţând mesajul către spectator prin vocea actorului (înregistrată sau în direct), spune ceva despre personajul pe care-l reprezintă şi, implicit, transmite un mesaj spectatorului prin chiar elementele care ţin de construcţia sa – proporţii, vestimentaţie, cromatică, trăsături hiperbolizate sau nu etc.;

[50] Am dat aici un singur exemplu de ipostază intermediară de tipul *păpuşă*, ca exemplu tipic pentru orice altă formă de intermediere: umbră, obiect etc. (vezi teatrul cu umbre, teatrul cu obiecte etc.). De asemenea, am folosit termenul generic *păpuşă*, care-şi subsumează realizări particulare de tipul marionetă, păpuşă muppets, păpuşă pe lingură, păpuşă wayang, păpuşă mecanică, păpuşă pe deget etc.

- spectatorul – ca receptor final al mesajului artistic, rezultat al intermedierii prin regizor, actor şi, eventual, păpuşă.

Deşi liniară, reprezentarea nu exclude relaţii injective şi bijective stabilite între toate aceste instanţe comunicative subsumate comunicării-teatru, care devine astfel o comunicare supraordonată, care-şi subordonează multiple acte comunicative convergente sau divergente spaţial şi temporal. Astfel, autorul transmite mesajul, prin creaţia dramaturgică, regizorului; acesta comunică actorului [şi realizatorului de păpuşi, în cazul teatrului de păpuşi] concepţia sa regizorală şi, implicit, spectatorului, mesajul aferent interpretării pe care a dat-o creaţiei dramaturgice; actorul, la rândul său, transmite spectatorului, pe lângă mesajul regizorului (şi, implicit, pe cel al dramaturgului), propria interpretare dată personajului pe care îl aduce în scenă; în cazul teatrului de păpuşi, păpuşa devine intermediar între actorul-păpuşar şi spectator, transmiţând însă şi prin ea însăşi (vezi, de exemplu, o păpuşă stilizată în măsură foarte mare, cu multe elemente simbolice vs. o păpuşă realizată în stil realist) un mesaj acestuia din urmă.

Liniaritatea este, în acelaşi timp, reversibilă, în condiţiile în care fiecare instanţă reperabilă în comunicarea-teatru oferă o formă de feedback celorlalte; de exemplu, spectatorul dă feedback actorului şi regizorului prin aplauze, mimică, atenţie etc., actorul dă feedback regizorului în cadrul repetiţiilor (de exemplu, raportându-se la jocul actorilor la un moment dat, regizorul îşi dă seama dacă maniera sa de lucru este cea mai potrivită interpretării date operei dramatice, respectiv actorilor cu care lucrează; de asemenea, actorul însuşi îşi poate exprima punctul de vedere referitor la ceea ce poate aduce în plus personajului pe care îl interpretează, la ce element de decor/vestimentaţie l-ar ajuta în asumarea rolului etc.), regizorul poate da feedback explicit dramaturgului, în cazul unei colaborări directe între cei doi, sau implicit – în cazul în care un dramaturg îşi poate vedea creaţia pusă în scenă, fără a fi colaborat cu regizorul (desigur, există şi situaţia în care decalajul temporal şi/sau cel spaţial nu-i permit regizorului să ofere feedback creatorului piesei – de exemplu, în cazul punerii în scenă a unor piese din alte epoci sau din alte literaturi).



Modelul triunghiular al comunicării teatrale plasează aceleași patru instanțe comunicative de mai sus (actorului subsumându-i-se, în cazul teatrului de păpuși, și păpușa) în raporturi diferite:

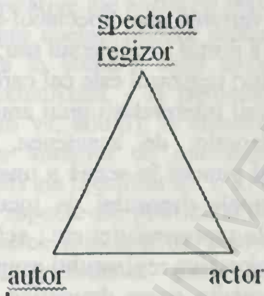


Figura nr. 4. Modelul triunghiular al comunicării teatrale (1)[51]

În Figura nr. 4 se marchează:

- relația actor – autor: dramaturgul este cel care creează personajele (le prezintă prin didascalii și le construiește replicile) și-și transmite, prin intermediul replicilor lor, gândurile, sentimentele, percepția subiectivă asupra realității, iar actorul dă viață personajelor, își asumă rolurile acestora în economia piesei de teatru; așadar actorul trebuie să se raporteze, în interpretarea sa, la proiecțiile pe care le-a făcut dramaturgul în planul personajelor operei sale;
- relația regizor – autor: regizorul se raportează, în primul rând, la modul în care a gândit dramaturgul universul operei sale (mod reflectat în didascalii – cu trimitere inclusiv către elemente de

[51] Cf. Hubert, 2011, p. 277: „regizorul se interpune [...] între cuplul constituit de autor și actor, pe de o parte, și de public pe de alta".

decor, către vestimentaţia, starea de spirit, maniera de a comunica a personajelor etc. –, în arhitectura acţiunii şi în construcţia personajelor), pentru a particulariza ulterior, prin propria interpretare şi concepţie regizorală, punerea în scenă a creaţiei dramatice respective; având ca puncte de reper numele personajelor, descrierea acestora în didascalii, replicile personajelor, indicaţiile scenice privitoare la decor, fond sonor, personaje colective, atmosferă etc., regizorul propune propria variantă de spectacol-teatru asociat operei literare[52] de la care a pornit în demersul său;

- relaţia regizor – actor: regizorul este cel care dă indicaţii actorului în vederea optimizării interpretării unui anumit personaj conform viziunii sale regizorale; de asemenea, plasează actorul în contextul general al punerii în scenă a unei piese de teatru, prin raportare la elementele decorului, la jocul celorlalţi actori, la momentele-cheie ale reprezentaţiei etc.; actorul, pe de altă parte, se raportează la perspectiva regizorului asupra manierei de punere în scenă a unei anumite opere dramatice, aducându-şi, însă, şi propriul aport la construirea personajului pe care-l interpretează;
- relaţia spectator – autor: spectatorul, în cazul în care cunoaşte opera dramatică pusă în scenă ca spectacol, se raportează la acesta de pe poziţia cititorului care a dat deja o anumită interpretare mesajului operei şi care şi-a format propria viziune asupra realităţii reprezentate sub forma creaţiei literare; implicit, compară această viziune cu cea a regizorului; în cazul necunoaşterii operei dramatice care se constituie în premisă a spectacolului, spectatorul se poate raporta la perspectiva propusă de autor numai prin intermedierea regizorului; autorul, pe de altă parte, poate viza sau nu – prin creaţia sa literară – un anumit tip de public-ţintă (vezi, de exemplu, teatrul pentru preşcolari, teatrul pentru şcolari etc.);
- relaţia spectator – actor: actorul este cel care aduce în atenţia spectatorului personajul, iar spectatorul îi dă, în principiu, acto-

[52] Aceasta, în condiţiile în care „piesa de teatru este desigur o operă deschisă şi funcţionează astfel atât în procesul lecturii literare, cât şi în procesul montării scenice" (Béres, 2000, p. 34).

rului feedback prin aplauze, mimică, grad de atenţie etc.; relaţia spectator – actor[53] este cea care se plasează în timpul obiectiv şi în spaţiul obiectiv al spectacolului, spre deosebire de celelalte relaţii care presupun decalaje spaţio-temporale.

Se remarcă, din figura nr. 4 şi din explicitarea acesteia, absenţa relaţiei spectator – regizor, de unde necesitatea nuanţării schemei anterioare sub forma figurii nr. 5:

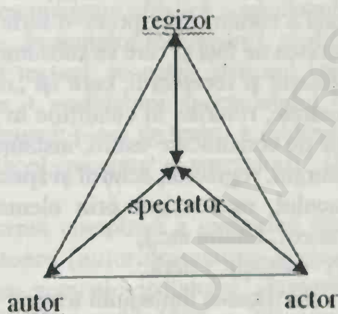


Figura nr. 5. Modelul triunghiular al comunicării teatrale (2)

Nuanţând direcţiile prezentate *supra*, spectatorul este plasat în centrul intervenţiilor şi al relaţiilor de toate tipurile stabilite între instanţele aferente comunicării-teatru, el fiind, de altfel, beneficiarul final atât al efortului creator al dramaturgului (fie că spectatorul s-a plasat sau nu, iniţial, în ipostaza de cititor), cât şi al demersului interpretativ şi acţional al regizorului şi al actorului.

[53] Pe de altă parte, se subliniază în literatura de specialitate ideea că „opera teatrală nu poate exista decât prin prezenţa nemijlocită a actorului în reprezentaţie. [...] opera teatrală există numai ca act de comuniune cu publicul, ca participare colectivă la crearea şi receptarea spectacolului" (Măciucă, 1983, pp. 196-197).

Se remarcă, aşadar, complexitatea comunicării-teatru, care va fi detaliată mai jos prin ancorarea strategiilor teatrale în universul teatrului, conturat prin actualizarea principalelor concepte operaţionale reperabile în teoria şi în practica acestui tip particular de comunicare.

I.3.1. Universul teatrului – concepte operaţionale

Universul teatrului este reprezentat, în teoria şi în practica/ realitatea funcţională a comunicării, printr-o serie de concepte cu care vom opera şi în lucrarea de faţă şi care se subsumează întrebărilor:

- CINE? – emiţătorul şi receptorul, care îşi „dispută", în contextul comunicării teatrale, rolurile, în condiţiile în care sunt reperabile, în orice situaţie de comunicare-teatru, instanţele prezentate *supra*: autorul/dramaturgul, regizorul, actorul şi spectatorul;
- CE? – spectacolul, caracterizat prin elemente de specificitate (spaţiu, timp, decor, lumini etc.);
- CU CE SCOP? – artistic, estetic;
- CUM? – prin valorificarea limbajului teatral.

Principalele concepte operaţionale relevante, în demersul de faţă, pentru universul teatrului sunt, aşadar, prin raportare la cele patru întrebări-cheie de mai sus:

- **comunicare teatrală** – manieră de transmitere, către receptorul-spectator, a unui mesaj de către regizor – prin actori şi prin raportare la autor; în cadrul comunicării teatrale se realizează distincţia, în literatura de specialitate (Ciobotaru, 2006a, pp. 44-45), între *„comunicarea intrascenică"* (realizată între membrii echipei de teatru: între actori şi regizor, între actori, între regizor şi sunetist, între regizor şi costumier, între regizor şi maşinist, între actori şi ceilalţi membri ai echipei etc.) şi *„comunicarea extrascenică"* (realizată între actori – ca exponenţi, vizibili, ai echipei de teatru – şi spectatori); de altfel, se consideră că „în teatru se confruntă: 1. locutorii absenţi (extraspectaculari): autor – cititor = regizor; 2. locutorii prezenţi (intraspectaculari): actori – public; 3. locutorii fictivi (intrascenici): personajele" (Bodiştean,

2009, p. 188); în ecuaţia comunicării teatrale, se disting: în etapa ante-spectacol – relaţia „regizor – subiect – scenograf" şi relaţia „actor – subiect – regizor", iar în etapa spectacolului – relaţia „actor – subiect – public" (Brook, 1997, p. 93); într-o interpretare mai nuanţată, i se subsumează comunicării teatrale atât *„comunicarea exterioară, vizibilă, corporală"*, cât şi *„comunicarea interioară, invizibilă, sufletească"* (Stanislavski, 1951, p. 261), de aici importanţa deosebită a jocului actorilor[54] în această situaţie particulară de comunicare artistică – spectacolul; pe de altă parte, din perspectiva „instanţelor receptoare", se diferenţiază: „piesă de teatru = obiect textual; receptor: cititorul (sau cititorul-regizor); piesă de teatru + realizatorii spectacolului = punere în scenă; receptor = regizorul; piesă de teatru + realizatorii spectacolului + public = spectacol; receptor = spectatorii" (Bodiştean, 2009, p. 190);

- **spectacol** – formă complexă a mesajului transmis de diferitele instanţe emiţătoare (autor/dramaturg, regizor, actor) receptorului-spectator; ca „ecou al imediatului" (Popovici, 2009, p. 41), dar şi ca „întâlnire" (Grotowski, 1998, p. 34) a instanţelor de mai sus, spectacolul reflectă prin excelenţă coroborarea semnificantului şi a semnificatului semnului artistic[55], indiferent de tipul[56] de teatru:

[54] De altfel, se consideră că textul dramatic, în general, se diferenţiază de celelalte tipuri de texte literare „pe fondul consubstanţialităţii structurale a textului cu creaţia actoricească" (Béres, 2000, p. 10).

[55] „Structura semnificantă şi structura semnificată sunt indisolubile" (Matei, 1971, p. 131); într-o altă formulare, spectacolul (re)prezintă „acţiunea propriu-zisă, compusă din vorbe şi mişcare" (Tudose, 2002, p. 64).

[56] Cf., pentru trimiteri către teatrul educativ, teatrul terapeutic şi teatrul social, Ciobotaru, 2006b, pp. 6-7; pentru teatrul de obiecte – Ciobotaru, 2006b, p. 49; Gîtză, Chimet, Silvestru, 1968, p. 77 etc.; pentru teatrul-forum (subsumat teatrului social, alături de „Teatru Statuie, Teatru Imagine, Teatru Ziar, Ştire şi Teatru Legislativ") – Sîrbu, 2007, p. 2; pentru teatrul muzeal – Zbughea, Bem Neamu, Iordan & Mastan, 2010, pp. 18-19; pentru teatrul seminar – Ţuţea, 1993, pp. 7-9; pentru teatrul virtual – Pepino, 2007, p. 153; pentru teatrul de animaţie – Bujoreanu, 2008; Bălăiţă, 2008; Pepino,

clasic, de păpuşi/de obiecte, de umbre[57] etc., respectiv transpunerea – prin interpretare – a semnelor „textuale, scrise" în „semne scenice" (Munteanu, 2005, p. 43), dar şi o coroborare a mai multor registre textuale/tipuri de texte: textul dramatic (ca „text-suport", premisă a proiectării şi realizării spectacolului), „pre-textul" (reprezentat prin caietul regizorului) şi „paratextul: titlul, afişul, programul de sală, cronica dramatică, interviuri cu actorii, reclama" (Bodiştean, 2009, p. 193);

- **triplă/cvadruplă enunţare** – a autorului/dramaturgului, [a celui care a realizat dramatizarea (în cazul unui text epic dramatizat),] a regizorului şi a actorului[58]; în cazul teatrului de păpuşi, poate fi invocată şi ipostaza creatorului păpuşii, care comunică prin chiar maniera construirii acesteia; pe de altă parte, prin chiar ipostaza dramaturgului este reprezentată o „dublă enunţare": „a) direct, prin didascalii care stabilesc personajele, cronotopii şi conţin indicaţii privind posibilitatea interpretării textului[59]; b) mediat, prin intermediul personajelor (în care autorul se disimulează) şi al partiturilor vorbite încredinţate acestora, adică al textului dramatic propriu-zis" (A. Ubersfeld, *apud* Măciucă, 1989, pp. 137-138);
- **decodificare tridimensională**[60] a mesajului artistic – la un prim nivel al receptării şi interpretării, regizorul decodează mesajul transmis de către autor/dramaturg; la un al doilea nivel – actorul decodează mesajul transmis de către autor/dramaturg şi de către

2005; Bălăiţă, 2007b; Ciobotaru, 2006a; Ciobotaru, 2006b; Dănăilă, 2003; Banham, 1990, p. 795; Dinescu, 1982; Dinu & Lenkisch, 1963, p. 6; Gîtză, Chimet & Silvestru, 1968; Niculescu, 1957 etc.

[57] Pentru detalii privind teatrul de umbre turc, chinezesc, european etc., vezi Bălăiţă, 2007a. Pentru particularizarea teatrului de umbre adus de către turci în Ţările Române, vezi Dinescu, 1982, p. 168.

[58] Pentru ipostaza „emiţătorului multiplu", vezi şi Munteanu, 2005, p. 17.

[59] De aici şi prezentarea textului dramatic drept „matrice a textului de spectacol" (Măciucă, 1989, p. 193).

[60] Cf., pentru aşa-numita *„decodificare în trepte a mesajului estetic"*, Popescu, 1990, p. 73.

regizor (acesta din urmă reflectând, în mesajul său, atât maniera particulară în care a decodat şi interpretat mesajul dramaturgului[61], cât şi concepţia sa regizorală), iar la un al treilea nivel – spectatorul decodează mesajul transmis de autor/dramaturg, regizor şi actor (în condiţiile în care spectatorul receptează[62] atât ficţiunea, cât şi performanţa scenică – Bodiştean, 2009, pp. 198-199);

- **actor** – semn-sumă (Ciobotaru, 2006a, p. 63)/suprasemn al personajului interpretat, rezultat al coroborării mai multor elemente/ semne: replici, costum, machiaj, mimică, gestică, elemente de comunicare paraverbală, trăsături de personalitate, trăsături fizice vizibile/evidenţiate sau, dimpotrivă, ascunse/mascate etc.;
- **spectator** – receptorul[63] final al actului comunicativ teatral, coparticipant/co-părtaş[64], cu actorul, în trăirea piesei (în condiţiile în care se consideră că fiecare personaj are două laturi – Silvestru,

[61] De altfel, „fiecare cititor îşi realizează [...] propriul său «film» mental, distinct şi inconfundabil cu al altora, pe baza paginilor «interpretate»" (Maşek, 1986, p. 106).

[62] De altfel, vizionarea unui spectacol de teatru presupune raportarea spectatorului la un „contract teatral" şi respectarea, în opinia Floricăi Bodiştean (2009, p. 199) a anumitor reguli: „pactul convenţiei" (spectatorul se raportează la spectacol ca la ceva recreat, nu ca la o realitate „adevărată"), „pactul iluziei" (spectatorul „se lasă prins de istoria prezentată", aceasta implicând şi trăire emoţională), „pactul nonintervenţiei" (spectatorul nu încearcă să schimbe firul piesei de teatru, al evenimentelor la care asistă), „pactul exprimării părerii" (prin aplauze, flori, urale), „pactul solicitudinii" (în cazul în care spectatorul este solicitat să participe la spectacol – vezi contextul teatrului participativ sau situaţii în care spectatorii-copii sunt invitaţi să cânte împreună cu actorii, să facă anumite mişcări etc.).

[63] Văzut ca „un récepteur pluriel", în condiţiile în care el este reprezentat de publicul prezent la reprezentaţia de teatru (Munteanu, 2005, p. 17).

[64] „Spectatorul este *copărtaş* cu actorul în trăirea piesei, actorul joacă împreună cu spectatorul, nu *este* de la început personajul, ci *devine* în desfăşurarea reprezentaţiei" (Silvestru, 1966, pp. 35-36). Vezi şi Maşek, 1983, p. 159; Rovenţa-Frumuşani, 1999, p. 37 etc.

1966, p. 64: una stabilă, dată de autor/dramaturg prin didascalii, prin arhitectura personajului, prin replicile atribuite acestuia şi sistemul evenimenţial în care este ancorat; respectiv, una instabilă, care se transformă mereu, pe de o parte, prin interpretarea pe care un anumit actor vs. un altul o dă personajului şi, pe de altă parte, prin interpretarea pe care fiecare spectator o dă personajului adus în faţa sa de actor), dar şi co-creator[65], din perspectiva receptării multiple a unei creaţii[66], de data aceasta sub forma spectacolului de teatru; prin interpretarea[67] pe care o dă piesei de teatru la care asistă, spectatorul re-creează, după dramaturg, universul operei, realitatea transpusă prin aceasta (ipostază care poate fi pusă în paralel cu teoria lecturilor multiple şi a cititorului re-creator);

- **limbaj teatral** – cod valorificat în transmiterea mesajului artistic, în cadrul spectacolului de teatru; limbajul teatral[68] (subsumat artei teatrului, înţeleasă ca „artă a cuvântului", ca „artă a dicţiei" şi ca „artă a acţiunii" – G. Tovstogonov, *apud* Silvestru, 1966, p. 29 –, dar şi ca „artă a metamorfozelor" – Jouvet, 2002, p. 26) îşi subordonează o serie de sub-limbaje[69]/limbaje (care presupun, de

[65] În condiţiile în care „alături de poetul dramatic, actor şi regizor, publicul constituie o componentă esenţială a creaţiei dramatice ca operă colectivă" (Măciucă, 1983, p. 218). Vezi şi Marcus & Dabija, 1971, p. 215; Nadin, 1971, p. 155; Strihan, 1971, p. 237 etc.

[66] Se subliniază, de altfel, în literatura de specialitate, ideea că „nici o operă de artă nu este cu adevărat «închisă», ci fiecare cuprinde, în desăvârşirea ei exterioară, o infinitate de «lecturi» posibile" (Eco, 1969, p. 49), „pe plan sincronic şi diacronic" (Corti, 1981, pp. 22-23).

[67] Relevantă este, în acest sens, şi „existenţa modelului de receptare" (Pascadi, 1971, p. 200) subsumat gustului estetic al publicului, în general.

[68] Pentru particularizări în cazul limbajului scenic păpuşăresc, vezi tabelul elementelor acestuia în Bălăiţă, 2007b, pp. 6-8.

[69] În opinia lui T. Kowzan (1975, pp. 182-205), teatrul implică 13 sisteme de semne: 1. cuvântul; 2. tonul; 3. mimica; 4. gestul; 5. mişcarea scenică a actorului; 6. machiajul; 7. coafura; 8. costumul; 9. accesoriile; 10. decorul; 11. luminile; 12. muzica; 13. zgomotul, dintre care: „sistemele 1 şi 2 se

altfel, şi actualizarea anumitor tehnici teatrale) specifice (cf. Vatamanu-Matei, 2010, pp. 50-51; Bujoreanu, 2008, pp. 39-41; Munteanu, 2005, p. 43; Ceuca, 2002, pp. 64-65; Reilly & Phillips, 2002, p. 20; E. Fischer-Lichte, *apud* Béres, 2000, p. 3; M. Esslin, *apud* Béres, 2000, p. 68; Popescu, 1990, p. 71; Kowzan, 1975, pp. 182-205; Taladoire, 1951, p. 5 etc.) precum: limbajul literar verbal (valorificat de dramaturg în construirea replicilor personajelor), limbajul enunţării (verbale/nonverbale şi paraverbale – valorificat de către actor în realizarea rolului său), limbajul muzical, limbajul plastic (coroborare a limbajului luminii[70]; a limbajului costumelor[71]; a limbajului machiajului; a limbajului arhitectural – reflectat în tipul de scenă[72], închisă/deschisă, în variaţiile decorului[73] simultan/succesiv/unic şi în tipul de cortină[74]: germană/verticală, grecească/laterală, italiană/fluture, franceză, de lumină, de apă etc.; a limbajului sculpturii – utilizat în construirea păpuşilor de diferite tipuri); se poate vorbi, astfel, în teatru, de „intertextualitate" ce implică, de fapt, coroborarea textului scris cu cel vorbit, cu „textul gesturilor, cel al mimicii faciale, al costumelor, al dinamicii spaţiale a corpurilor, al spaţiului scenic, al iluziilor scenografice, al luminilor, al culorilor, al sunetelor, al zgomotelor etc." (Pagnini, *apud* Mincu, 1983, p. 145);

raportează la textul pronunţat; 3, 4 şi 5 la expresia corporală; 6, 7 şi 8 la aparenţele exterioare ale actorului; 9, 10 şi 11 la aspectul locului/spaţiului scenic; 12 şi 13 la efectele sonore nearticulate [...] primele 3 mari categorii de semne îl privesc direct pe actor" (Kowzan, 1975, p. 205).

[70] Pentru valenţe ale luminii în spectacol, vezi Cărbunaru, 1988, pp. 59-60.

[71] Pentru o prezentare, în diacronie, a costumului în teatru, vezi Corvin, 1991, pp. 212-223; Banham, 1990, pp. 235-242 etc.

[72] Cf. Hubert, 2011, p. 292; Corvin, 1991, p. 752 etc.

[73] Cf. Hubert, 2011, pp. 291-292. Pentru exemple de decor în cazul teatrului de păpuşi, vezi Niculescu, 1957, p. 18.

[74] Cf. Cărbunaru, 1988, pp. 25-30.

- **păpuşă** – instrument folosit în cadrul teatrului de păpuşi[75], ca intermediar între actorul-păpuşar şi spectator (de cele mai multe ori, copil), construit în multiple variante: păpuşă pe lingură, păpuşă pe tijă (bi- sau tridimensională), păpuşă pe trei degete/pe un deget, păpuşă muppets, păpuşă wayang (cu braţe mobile), păpuşă cu fire (marionetă), păpuşă japoneză (de ½ m, mânuită de două-trei persoane), păpuşă mecanică, siluetă/păpuşă decupată din carton, mască, himeră, umbră, păpuşă-jucărie, obiect animat[76], parte a corpului prezentată ca personaj de sine stătător[77] etc., toate având ca principale caracteristici: esenţializarea, stilizarea şi îngroşarea[78]; construcţie şi funcţionalitate, „păpuşa este rezultatul întâlnirii a trei factori: păpuşa sculptură, actorul animator şi

[75] „instrument de expresie", „personajul-obiect ale teatrului de animaţie" (Pepino, 2005, p. 6).

[76] Pentru o prezentare sistematică (sub formă de tabel) a tipurilor de păpuşi, cu posibilităţile de expresie şi implicaţiile aferente animării, vezi Ciobotaru, 2006b, pp. 50-52. Vezi, de asemenea, Bălăiţă, 2007b, pp. 9-10; Ciobotaru, 2006a, p. 42; Pepino, 2005, pp. 23-25; Dănăilă, 2003, pp. 168-177; Banham, 1990, p. 795; Gîtză, Chimet & Silvestru, 1968, pp. 143-144; Dinu & Lenkisch, 1963, p. 6; Niculescu, 1957, p. 27 etc.

[77] Pepino, 2005, pp. 28-29.

[78] Vezi Ciobotaru, 2006a, unde sunt explicitate aceste trăsături: esenţializare = „găsirea acelor semne teatrale care, încărcate de o maximă semnificaţie, au un impact puternic asupra spectatorului" (Ciobotaru, 2006a, p. 66); stilizare = „păpuşa nu trebuie să imite realitatea, viaţa, ci să o sugereze" (Ciobotaru, 2006a, pp. 66-67; vezi şi Bujoreanu, 2008, p. 20); îngroşarea = „supradimensionarea unor elemente fie de natură plastică (accentuarea cromatică a liniilor gurii sau ochilor, mărirea unui segment corporal al păpuşii, în funcţie de caracterul ce se vrea a fi sugerat), fie de joc (gesturi, mişcări exagerate) sau chiar de natură verbală" (Ciobotaru, 2006a, p. 67). Pentru „metamorfozele păpuşii, puterea lor de sugestie, stilizarea, simbolul", vezi şi Pepino, 2005, pp. 7-8; Dănăilă, 2003, p. 166; Gîtză, Chimet & Silvestru, 1968, p. 31 etc. De asemenea, se atrage atenţia, în literatura de specialitate, asupra ideii că, în general, „caracterul [personajului/păpuşii] trebuie să fie de la început clar; desigur, sunt şi alte mijloace de caracterizare, cum ar fi mişcarea păpuşii, replicile sale, laitmotivul muzical" (Pepino, 2005, p. 8).

spectatorul" (Ciobotaru, 2006a, pp. 64-65), de unde şi multitudinea valenţelor ei în planul spectacolului de teatru şi al procesului semnificării;

- **personaj** – entitate construită de dramaturg (ca sinteză a unei tipologii de persoane), re-creată de regizor (prin prisma viziunii sale artistice) şi de actor (prin interpretarea dată şi prin caracteristicile de ordin individual), recunoscută/re-creată de către spectator[79] prin fenomenul receptării şi interpretării spectacolului de teatru (ipostază în care spectatorul, ca şi cititorul unui text literar, poate interacţiona diferit cu personajul dramatic/literar[80]); entitate reperabilă/recognoscibilă în planul real, în realitatea obiectivă (atestată sau nu istoric – de exemplu, personaje istorice, personaje contemporane etc.), sau subsumată planului imaginar

[79] Vezi, în acest sens, opinia lui V. E. Maşek, care consideră că „întâlnirea spectatorului cu personajul dramatic, generat de virtuţile creatoare ale teatrului, este întotdeauna un *eveniment imaginar*, consumat în spaţiul unui univers artificial şi supus unor convenţii ideale. Pentru că oricât de viu şi de firesc i s-ar înfăţişa pe scenă, oricât de credibil ar fi în comportări, permiţând unei largi categorii de oameni să se recunoască *în* şi să se identifice *cu* imaginea sa, personajul dramatic este în esenţa sa o abstracţiune, un produs al capacităţii de imaginare, selecţie şi sinteză a creatorului său" (Maşek, 1986, p. 119).

[80] Vezi, în acest sens, aşa-numitele „modele de interacţiune în identificarea [cititorului] cu eroul literar" prezentate de H. R. Jauss: (1) identificarea asociativă, care se referă la „joc/întrecere (serbare)" şi se concretizează, ca dispoziţie receptivă, în „transpunerea în rolurile altor participanţi"; (2) identificarea admirativă, care se referă la „eroul perfect (sfânt, înţelept)" şi se concretizează, ca dispoziţie receptivă, în „admiraţie"; (3) identificarea simpatetică, care se referă la „eroul imperfect (cotidian)" şi se concretizează, ca dispoziţie receptivă, în compasiune; (4) identificarea cathartică, care se referă la „(a) eroul în suferinţă; (b) eroul la strâmtoare" şi se concretizează, ca dispoziţie receptivă, în „comoţie tragică/descătuşare sufletească", respectiv în „râsul participativ/destindere comică"; (5) identificarea ironică, care se referă la „eroul absent sau antieroul" şi se concretizează, ca dispoziţie receptivă, în „surpriză (provocare)" (Jauss, 1983, p. 257).

(vezi, de exemplu, personajele feeriei), în condiţiile în care, în general, „un personaj este *reprezentabil* şi *teatral* într-un anume fel pentru dramaturg şi în alt fel pentru regizor" (Popescu, 1987, p. 64);

- **spaţialitate** – dramaturgică[81] vs. scenică[82]: spaţiul dramaturgic se constituie în cadrul de derulare a acţiunii reflectate în succesiunea replicilor personajelor dintr-o operă dramatică; spaţiul scenic reprezintă cadrul reprezentării scenice a unei creaţii dramatice sau dramatizate, cadru căruia i se subsumează elemente ale limbajului teatral prezentate *supra* – decor, scenă, cortină, lumini etc.
- **temporalitate** – dramaturgică vs. scenică[83]: timpul dramatic este cel al acţiunii, cu repere subiective/obiective, cu perspective cronologice, proiective şi/sau retrospective etc.; timpul scenic este cel al derulării spectacolului – interval limitat, neconcordant cu timpul dramatic; de aici, nuanţarea modalităţilor regizorale[84] de raportare la reperele temporale ale acţiunii (de exemplu, epoci diferite reflectate într-un spectacol de 60 de minute, timp perceput subiectiv de către un anumit personaj şi timp obiectiv, cu atestare istorică, căruia i se subordonează acţiunea etc. – reprezentate într-o

[81] „spaţiu imaginar pe care scena nu-l arată niciodată (evocat numai de dialog)" (Hubert, 2011, p. 292).

[82] „spaţiu în care se joacă acţiunea (poate fi descris în dialog sau în didascalii)" (Hubert, 2011, p. 293), „cadru pentru spaţiul spectacolului, un spaţiu cu funcţionalităţi şi valenţe multiple, sociale, politice, culturale, etice, filozofice etc." (Măciucă, 1989, p. 221), spaţiu care „prin formă şi culoare – stabileşte primul contact, ideatic-estetic-vizual, cu publicul şi, desigur, el nu trebuie să rămână pur decorativ, ci să devină, pe parcursul actului scenic, subordonat funcţional semnificaţiei dramaturgic-regizorale" (Popescu, 1990, pp. 99-100).

[83] „timpul real este comprimat în scenă" (Popescu, 1990, p. 98).

[84] Vezi, de exemplu, diferitele „modalităţi de modulare a timpului în teatru" prezentate de J. Ceuca: continuitate/discontinuitate; accelerare/încetinire; concentrarea (se trece de la o acţiune la alta, sărindu-se etapele intermediare); elongaţia (rar, timpul evenimentului teatral îl depăşeşte pe cel necesar în realitate) – Ceuca, 2002, pp. 62-63.

singură scenă/în acelaşi act etc.); cadrului temporal scenic i se subsumează, de asemenea, elemente ale limbajului teatral – prin fond sonor, prin lumini, prin elemente de decor se poate limita un interval temporal (de exemplu, o epocă istorică reprezentată printr-o anumită linie melodică; un moment al zilei reflectat printr-o manieră particulară de utilizare a luminilor sau prin anumite elemente de decor – aferente trezirii din somn, unei anumite perioade politice etc.;

- **text dramatic** – operă literară aparţinând genului dramatic, caracterizată prin modalitatea alternativă de transmitere a mesajului de către dramaturg, atât prin intermediul replicilor personajelor şi al acţiunii construite prin acestea, cât şi prin didascalii, cu rol în facilitarea punerii în scenă a textului respectiv (finalitatea unui text dramatic fiind, în principiu, asociată ideii de reprezentare scenică[85]); cu o funcţionalitate specifică, sintetizată de M. Pruner (*apud* Ciobotaru, 2006a, pp. 78-79) în „funcţia dramatică" (reflectând planul acţiunii şi planul personajelor); „funcţia stilistică" (concretizată în aşa-numita poetică a textului) şi „funcţia de comunicare" (şi, implicit, relaţionare între personaje, între dramaturg şi public, între dramaturg şi actori[86]), textul dramatic se caracterizează, din aceeaşi perspectivă teoretică, prin „*principiul dublei enunţări*" şi prin „*principiul dublei destinaţii*", în condiţiile în care, pe de o parte, dialogul dintre personaje are la origine un alt emiţător/enunţiator – autorul textului şi, pe de altă parte, orice text dramatic are doi receptori/ destinatari: publicul şi actorii; ca structură, se remarcă aspectul supraordonat al textului dramatic, organizat în acte, acestea, la rândul lor – în

[85] Şi implicit, la nivel stilistic, oralităţii, în condiţiile în care textul dramatic este scris, în principiu, pentru a fi „spus"/prezentat spectatorului (cf. Popescu, 1990, p. 132).

[86] De altfel, se consideră că „teatrul nu povesteşte, el prezintă" (Mihalevschi, 2008, p. 7), implicând aşadar ideea de participare a mai multor instanţe reperabile într-o situaţie de comunicare, teatrul fiind astfel „prin excelenţă dinamic" (Jianu, 2010, p. 27).

scene/tablouri, ultimele – alcătuite din replici ale personajelor şi didascalii[87];

- **text dramatizat** – produs al activităţii de dramatizare a unui text epic (cel mai frecvent, mai ales în cazul spectacolelor destinate copiilor, basm, poveste, povestire, schiţă, snoavă, parabolă, fabulă etc.), destinat reprezentării scenice în faţa unui anumit tip de public-ţintă şi caracterizat printr-o „*triplă enunţare*" (Ciobotaru, 2006a, p. 79) – realizată de către autorul textului dramatizat, de autorul dramatizării şi de către actori.

I.3.2. Strategii teatrale

Strategia teatrală se constituie într-o coroborare a tehnicilor, mijloacelor şi formelor de organizare a demersului teatral, subsumată, în principiu, lumii spectacolului. În principiu, pentru că în contextul lucrării de faţă trimiterile vor fi şi/mai ales către spectacolul comunicării, în general.

În această accepţiune, strategiei teatrale i se subordonează:

(a) în universul spectacolului:

- strategia dramaturgului;
- strategia regizorală;
- strategia actoricească;
- strategia spectatorului de teatru;

(b) în planul comunicării interpersonale:

- strategia locutorului;
- strategia interlocutorului;
- strategia „observatorului" prezent şi activ în „spectacolul" comunicării;

(c) în cadrul comunicării didactice/educaţionale:

[87] Vezi, în acest sens, şi diferenţierea între „macrosecvenţe", „secvenţe medii" şi „microsecvenţe" reperabile în structura unei piese de teatru: „macrosecvenţe: *acte*; secvenţe medii: *scene* sau *tablouri*; microsecvenţe, constând în *acte de limbaj principale* (interogaţii, porunci, reproşuri) sau în *acte scenice* (acte de limbaj + acţiuni fizice)" (Bodiştean, 2009, p. 180).

- strategia profesorului-dramaturg şi, uneori, a elevului-dramaturg;
- strategia profesorului-regizor şi, în anumite contexte, cea a elevului-regizor;
- strategia profesorului-actor;
- strategia elevului-actor;
- strategia profesorului-spectator;
- strategia elevului-spectator.

A. Comunicarea teatrală

(a₁) Strategia dramaturgului, subsumată intenţiei de a crea o operă literară care să aibă toate datele necesare pentru a putea fi reprezentată scenic, „trebuie să armonizeze două strategii: una este a literarităţii textului, cealaltă se referă la teatralitatea sa" (Popescu, 1987, p. 7), de aici şi specificitatea discursului dialogic, respectiv monologic şi a celui concretizat în didascalii. Mijloacele folosite sunt, aşadar, cele ale scriitorului, însă cu viziunea punerii în scenă a textului scris. Organizarea demersului teatral devine, astfel, explicită – ca intenţie – prin indicaţiile scenice/indicaţiile de regie, fără a avea însă pe deplin corespondenţă în realizarea propriu-zisă a spectacolului, care este apanajul regizorului. Dramaturgul este, de asemenea, instanţa primă care vizează, prin creaţia sa, un anumit tip de public-ţintă – vezi, de exemplu, teatrul pentru copii vs. teatrul politic, teatrul social etc.

(a₂) Strategia regizorală reflectă maniera particulară de raportare, la un moment dat (contextual), a unui regizor la un text dramatic/dramatizat[88] şi viziunea sa asupra reprezentării scenice a

[88] În cazul unui text dramatizat, înainte de a fi actualizată strategia regizorală trebuie făcută trimitere la strategia celui care transformă textul epic (sau textele epice) într-un text dramatizat, în condiţiile în care, în dramatizarea unui text, trebuie ţinut cont de: „1. valoarea cuvântului selectat pentru a rămâne în replică; 2. asocierea unor cuvinte în cadrul replicii dramatizării: asta presupune o aranjare specială a topicii frazei vorbite; 3. eliminarea voită a unor cuvinte nu trebuie să impieteze asupra înţelesului replicii; 4. stabilirea accentului frazei, a propoziţiunii [...]; 5. stabilirea ritmului necesar unei exprimări corespunzătoare fiecărui personaj în parte şi a sumedeniei de

acestuia. Această strategie presupune, aşadar, o lectură contextualizată (nu prima) a textului care se constituie în premisă a spectacolului, lectură realizată nu doar din perspectiva cititorului comun, ci şi (mai ales) prin grila potenţialului actor şi prin cea a potenţialului spectator.

Astfel, tehnicii scriiturii regizorul îi substituie tehnicile specifice creării unui spectacol de teatru (clasic, de păpuşi[89], de umbre etc.), după cum mijloacelor textului scris, regizorul le adaugă mijloacele specifice punerii în scenă a unui text[90]; vezi, de exemplu, adaptări ale unor replici, eliminări/adăugări de replici, substituiri de replici cu mijloace nonverbale (mimică, gestică etc.), nuanţe conferite replicilor prin valenţele nonverbale şi paraverbale sugerate de către regizor actorului care interpretează un anumit rol, adaptări ale unor elemente de decor (unele piese clasice pot fi „modernizate", altele pot fi stilizate etc.), redimensionări ale reperelor temporale şi ale celor spaţiale[91], reorganizarea structurii piesei de teatru (plecând însă de la

sarcini care stau în faţa celui care creează textul spus pe scenă" (Tudose, 2002, pp. 49-50).

[89] Pentru etapele pregătirii unui spectacol de teatru de păpuşi, vezi Niculescu, 1957, p. 45: „informarea asupra epocii, mediului social în care se desfăşoară acţiunea; cunoaşterea temeinică a personajelor"; citirea întregii opere a autorului piesei; „analiza piesei: [...] lectura atentă şi repetată a piesei ne va dezvălui conflictul, poziţiile de pe care se înfruntă personajele. Vom analiza fiecare personaj în parte, stabilind caracterul său, vârsta, starea socială, temperamentul, poziţia faţă de conflict şi raporturile sale cu celelalte personaje"; aceste etape vor facilita „distribuirea rolurilor, realizarea imaginii plastice a păpuşii şi decorurilor"; repetiţiile; ultima etapă = „finisarea spectacolului, a fixării tuturor nuanţelor şi detaliilor, a închegării tuturor elementelor componente într-un tot unitar, asigurând ritmul şi intensitatea dramatică crescândă a întregului spectacol"; repetiţiile tehnice de manevrare a decorului, de stabilire a luminilor, a efectelor sonore etc. = etapa repetiţiilor generale.

[90] De altfel, se consideră că, în general, „punerea în scenă a textului se realizează prin decodificarea limbajului literar şi prin codificarea lui simultană în semnele teatralităţii" (Béres, 2000, p. 35).

[91] În condiţiile în care „regizorul uzează, pe lângă calitatea sa de cititor, de deprinderea sa specializată în a proiecta spaţial şi temporal *teatralitatea*

actele, scenele/tablourile din textul-suport) etc. Particularizând, actorii-copii, respectiv spectatorii-copii implică accesibilizări ale textului şi adaptări ale decorului, ale fondului sonor etc., strategia regizorului presupunând inclusiv alegerea piesei de teatru după public[92], după posibilităţile umane şi materiale de punere în scenă (Popa, 1977, pp. 196-204), în condiţiile în care, în general, o „operă de artă se prezintă spectatorului mai curând ca un ansamblu de indici pe care spectatorul îi interpretează în vederea unui scop" (Berger, 1976, pp. 84-95), ca o „instituţie de reprezentare" a lumii (Tudose, 2002, p. 15).

În plan comunicativ, strategia regizorală implică activitate directă atât cu actorii (inclusiv cu sufleurii), cât şi cu persoanele din echipa de teatru care se ocupă de efectele spectacolului: sunetişti, luminişti, decoratori, costumieri etc.

(a_3) Strategia actoricească reflectă maniera particulară de raportare a fiecărui actor la însuşi procesul recreării/interpretării unui personaj şi la tot ceea ce presupune pregătirea unui astfel de demers şi implicarea în acesta, în condiţiile în care actul interpretativ se caracterizează prin „contemporaneitatea" jocului, a acţiunii şi a receptării (cf. Silvestru, 1966, pp. 10-11).

În general, în literatura de specialitate se diferenţiază tehnici actoriceşti care pot nuanţa performanţa scenică sau, prin complementaritatea lor, o pot optimiza; se consideră, în acest sens (cf. Abirached, *apud* Munteanu, 2005, p. 40), că actorul se înscrie în „arta trăirii" sau în „arta reprezentării" (Stanislavski, 1951, p. 48), că el „întruchipează" un personaj (îi conferă acestuia corporalitate şi individualitate), îl „joacă" (acţionează în spiritul lui, al modului în

elementelor *dramatice* puse în mişcare de existenţa personajului" (Popescu, 1987, p. 65).

92 Adaptarea poate fi, iniţial, a autorului (adaptare la caracteristicile publicului-ţintă vizat pentru creaţia sa dramatică), ulterior – a regizorului (adaptare prin decor, muzică etc.) şi a spectatorului (care interpretează în manieră proprie, adaptată, spectacolul) – Weiss, 1967, pp. 155-163.

care personajul a fost creat de dramaturg[93] şi recreat de regizor) şi îl „interpretează" (prin raportare la intenţiile dramaturgului şi ale regizorului, dar şi prin prisma propriei trăiri), actorul acţionează şi simulează acţiunea în acelaşi timp (Banham, 1990, p. 4)

La nivelul mijloacelor valorificate, fiecare actor „vorbeşte deodată în mai multe limbi, în limba gesturilor, a vocii, a distanţelor, a mersului, a mimicii[94], a privirii, a tăcerii şi în multe altele" (Béres, 2000, pp. 67-68), plasându-se într-o situaţie de comunicare empatică (cf. Vatamanu-Matei, 2010, p. 55) atât cu personajul interpretat, cât şi cu celelalte personaje/ceilalţi actori/membri ai echipei de teatru şi cu publicul.

(a_4) Strategia spectatorului de teatru reflectă maniera particulară de raportare a fiecărui membru al publicului la reprezentaţia scenică, la mesajul acesteia, la performanţa teatrală, la valorile vehiculate prin textul-suport, respectiv prin punerea lui în scenă de un anumit regizor etc. Fiecare spectator recreează, practic, spectacolul prin modul în care îl receptează şi îl interpretează; de altfel, în condiţiile în care „orice manifestare artistică este branşată la o informaţie care se cere din ce în ce mai extinsă, din ce în ce mai promptă" (Berger, 1976, p. 51), şi piesa de teatru este ancorată, de către fiecare spectator, în ceea ce (se) ştie deja despre ea, despre autorul textului, despre regizor, despre echipa de actori, despre premieră etc., respectiv în universul supoziţiilor, al prejudecăţilor, al datum-urilor culturale, sociale etc. ale fiecărui individ.

Fie că este adeptul tehnicii observatorii sau al implicării în derularea/trăirea spectacolului (uneori, chiar cu asumarea unor „roluri" – vezi exemplul teatrului participativ: un spectator poate fi

[93] Se consideră, în acest sens, că „teatrul este locul unde actorii se mişcă şi vorbesc dialogat înăuntrul fanteziei unui autor" (Ţuţea, 1993, p. 2).

[94] Vezi Saussard, 2009, p. 9, pentru elementele de specificitate pe care le aduce mima (coroborare teatru – dans); respectiv, Taladoire, 1951, pp. 82-84, pentru rolul limitativ al măştii, ale cărei nuanţe sunt date de jocul actorilor.

străjerul, un altul poate fi pajul, întregul public poate asigura fondul sonor al vâjâitului vântului, al foșnetului frunzelor, al zgomotului produs de tunete etc.), spectatorul apelează, în comunicarea sa cu actorii/membrii echipei de teatru și cu ceilalți spectatori, la mijloace specifice – aplauze, râsete, oftat, mimică, gestică sugestive etc., ancorate, în principiu, într-o formă de relaționare frontală (un spectator între spectatori, în fața actorului/actorilor ca membru/ membri al/ai echipei de teatru).

B. Comunicarea interpersonală

(b$_1$) Strategia locutorului este asociată multiplelor roluri pe care și le poate asuma instanța locutorială într-o situație de comunicare interpersonală; vezi, de exemplu, rolul de mamă, rolul de soție, rolul de fiică, rolul de prietenă, rolul de colegă, rolul de profesoară etc. – toate asumate, contextual, de același locutor feminin. Implicit, strategiile locutoriale vor fi adaptate rolurilor asumate: mama va fi protectoare/directivă față de fiu/fiică, soția – partenera soțului, prietena – confesoare, colega – cu disponibilitate (sau nu) pentru discutarea unor probleme de ordin profesional, profesoara – ilustrând o bună pregătire de specialitate, respectiv psiho-pedagogică etc.; de la un rol la altul pot varia strategiile politeții pozitive sau negative, gradul de autocontrol/autocenzură, gradul de implicare afectivă, raportul dintre rațional și afectiv etc. De asemenea, mijloacele valorificate în comunicare se nuanțează atât la nivel verbal, cât și paraverbal și nonverbal – vezi, de exemplu, cuvintele și expresiile folosite în comunicarea de tip familial sau amical, respectiv cele folosite în comunicarea oficială; tonul comunicării în familie *vs.* la serviciu; gestica largă, dezinvoltă – între prieteni vs. cea reținută, cenzurată, într-o anumită măsură – într-un context oficial. Implicit, toate acestea sunt coroborate cu anumite forme de relaționare a locutorului cu interlocutorul/interlocutorii (vezi, de exemplu, comunicarea prieten – prieten vs. comunicarea mamă – copii, director – membri ai echipei etc.).

Strategia locutorului poate fi pusă în paralel, din universul teatrului, cu strategia regizorului care (re)creează o situație de comunicare sau o adaptează pe una „dată", respectiv cu strategia actorului care-şi asumă un anumit rol şi acţionează în consecinţă.

(b_2) Strategia interlocutorului reflectă maniera particulară de raportare a acestuia, pe de o parte, la locutor şi, pe de altă parte, la însăşi situaţia de comunicare, la miza şi componentele acesteia. Această strategie implică, în accepţiunea din lucrarea de faţă, strategia actorului (partener în comunicarea intrascenică, dar şi în cea extrascenică), respectiv strategia spectatorului care-şi asumă un rol activ (din perspectiva feedback-ului oferit) în economia spectacolului (comunicării). Concretizată în tehnici ale ascultării active/pasive, în atitudini nuanţate faţă de locutor/situaţia de comunicare etc., strategia interlocutorială implică valorificarea unor mijloace dintre cele mai diverse (sintagme, cuvinte/expresii „în ritual", mimică, gestică, elemente paraverbale, tăceri semnificative etc.) şi actualizarea unor relaţii specifice cu locutorul (vezi *supra*).

(b_3) Strategia „observatorului" reflectă ipostaza persoanei prezente şi active în „spectacolul" comunicării, având ca scop obţinerea de informaţii fără implicarea directă în schimbul comunicativ, aşadar fără asumarea rolului locutorial. Strategia este, astfel, în acest context, cea a pasivităţii, a non-implicării, dublată însă de cea a centrării pe informaţie; mijloacele valorificate presupun discreţie, absenţă „in praesentia", dar în acelaşi timp, atenţie şi concentrare. Relaţia cu celelalte persoane implicate în situaţia de comunicare respectivă este mai degrabă una ascunsă, subtilă, reperabilă doar prin explicarea prezenţei „observatorului" în contextul respectiv, acesta preferând „anonimatul", non-exprimarea – vezi, de exemplu, ipostaza unei persoane care, aflate în mijlocul unui grup de colegi, nu se implică în discuţie, însă acumulează toate informaţiile vehiculate şi, în plus, reacţiile, atitudinile tuturor celor prezenţi faţă de cele discutate, în general, şi ale unora faţă de ceilalţi, în particular.

C. Comunicarea didactică/educaţională

(c_1) Strategia profesorului-dramaturg şi, uneori, ***a elevului-dramaturg*** implică, în principiu, plasarea profesorului/elevului în ipostaza de creator/generator de situaţii de comunicare; aşa cum dramaturgul scrie textul destinat reprezentării scenice, profesorul (uneori, elevul) se poate constitui în instanţă creatoare: poate proiecta o situaţie de comunicare, poate pregăti unele dintre replici (vezi, de exemplu, anumite pasaje dintr-un proiect didactic, pasaje care conţin întrebări pe care profesorul îşi propune să le adreseze elevilor într-o anumită secvenţă a lecţiei), mijloacele didactice pe care le va valorifica, aferente atât conţinuturilor vehiculate, cât şi formei de organizare a activităţii pentru care optează (fişe individuale, fişe pentru activităţi pe grupe, planşe pentru activitatea frontală etc.) – vezi corespondenţa cu didascaliile din textul dramatic propriu-zis; în cadrul unui proiect realizat pe echipe, elevii pot crea atât „succesiunea de replici", cât şi cadrul de actualizare a acestora.

(c_2) Strategia profesorului-regizor şi, în anumite contexte, ***cea a elevului-regizor*** vin în completarea strategiei prezentate anterior, presupunând raportarea particulară a profesorului/a elevului la un datum; de exemplu, fiecare profesor alege maniera de prezentare a unui anumit conţinut, acelaşi la toate clasele, adaptată însă particularităţilor contextului comunicativ didactic; de asemenea, fiecare elev poate alege propria modalitate de reprezentare a unui text-suport (de exemplu, la literatură, la istorie etc.), prin antrenarea celorlalţi colegi. Implicaţiile sunt, de fiecare dată, nuanţate atât de tehnicile pentru care se optează (vezi, de exemplu, o abordare tributară textului-suport sau o detaşare, inventivă, de acesta, însă fără a-i exclude esenţa), cât şi de mijloacele valorificate şi de formele de relaţionare dintre antanţii implicaţi în situaţia de comunicare didactică/educaţională respectivă.

(c_3) Strategia profesorului-actor şi cea a elevului-actor implică asumarea, de către profesor/elev, a unui anumit rol în „specta-

colul" comunicării didactice/educaţionale. Asumarea rolului presupune atât o serie de datum-uri (vezi, de exemplu, rolul de profesor, rolul de elev), cât şi anumite nuanţe particulare, individualizante fie în plan personal (profesor cu înclinaţii spre matematică, elev talentat la literatură, profesor/elev vesel, trist, obosit, energic etc.), fie în plan relaţional (profesor autoritar/exigent/permisiv etc., elev supus/revoltat/ interesat etc.); de aici şi asocierea cu ipostaza de „actor", în condiţiile în care, contextual, actanţii situaţiei de comunicare didactică/educaţională trebuie să-şi depăşească propria condiţie ca individ (trist, obosit, bolnav, exuberant etc.) şi să intre în rolul corespunzător relaţiei în care se află la un moment dat (vezi, de exemplu, acelaşi profesor în discuţie cu elevii, în timpul lecţiei, respectiv cu un coleg, în pauză).

Mergând pe linia personalizării relaţiei didactice, nu a artificializării acesteia, strategia profesorului/elevului-actor ar trebui să reflecte nu propriu-zis – ca în spectacol – „jucarea" şi „interpretarea" unui rol (vezi *supra*, strategia actorului), ci asumarea lui, aşadar, nu doar reprezentarea (reperabilă în tehnici, mijloace, forme de organizare a activităţii), ci şi trăirea.

(c_4) Strategia profesorului-spectator şi cea a elevului-spectator reflectă plasarea acestora în situaţii particulare caracterizate prin receptarea de informaţii transmise de celelalte persoane implicate în situaţia de comunicare respectivă, fără implicarea directă – în plan comunicativ – a celor care s-au rezumat la a fi „spectatori". Vezi, de exemplu, calitatea de observator/spectator a profesorului care asistă la discuţiile dintre elevi, în timpul pauzei sau la cele din cadrul grupelor de lucru, fără a interveni în aceste discuţii; sau ipostaza (nedorită, în accepţiunea ei obişnuită) de „spectator" în care se plasează elevul/profesorul care nu doreşte să se implice în activităţile celorlalţi – elevul care doar îşi ascultă profesorul, fără a da feedback, fără a adresa întrebări, fără a căuta soluţii etc. sau profesorul care repartizează sarcini de lucru elevilor, fără a se implica în verificarea acestora şi fără a oferi feedback. Pe de altă parte, aceleaşi postaze pot fi plasate în sfera pozitivă a raportării la o situaţie de comunicare didactică/educaţională, în condiţiile în care „spectatorii" sunt dotaţi cu

tehnicile şi mijloacele necesare decodării şi interpretării adecvate a mesajului şi a datelor contextului comunicativ, cu diferite criterii de judecare/apreciere a acestora etc.

Toate strategiile prezentate *supra*, în cadrul acestui subpunct, pot fi exemplificate şi în contextul particular al pregătirii, de către profesor şi elevi, a punerii în scenă a unui text dramatic/dramatizat; de exemplu, profesorul-dramaturg poate crea o piesă de teatru care să reflete realităţile grupului de elevi pe care îi coordonează, se plasează apoi, eventual alături de un elev sau de mai mulţi, în ipostaza de regizor, poate deveni actor în spectacolul realizat sau repartizează elevilor roluri care presupun plasarea acestora în ipostaza de actori, după cum, în final, toţi se pot constitui, succesiv sau simultan, în spectatori ai reprezentaţiei scenice (directe sau înregistrate).

Partea a II-a

Tehnici discursive valorificabile în comunicare

Comunicarea realizată în condiţii optime – atât în plan interpersonal, cât şi în plan didactic/educaţional – implică actualizarea anumitor tehnici discursive, a căror stăpânire de către locutor şi de către interlocutor presupune:

- observarea diferitelor tipuri de comunicare şi a valenţelor contextuale ale actelor comunicative;
- identificarea particularităţilor acestora;
- identificarea tehnicilor discursive valorificate – la nivel verbal, paraverbal şi nonverbal – în anumite contexte comunicative;
- decodarea şi interpretarea, contextualizată, a indicatorilor verbali, nonverbali şi paraverbali identificaţi;
- exersarea folosirii tehnicilor discursive valorificabile în anumite contexte comunicative;
- actualizarea, adaptată, a anumitor tehnici discursive în situaţii de comunicare date sau (re)create.

Toate aceste operaţii implică atât locutorul, cât şi interlocutorul care, prin prezenţa lor într-o situaţie de comunicare, dau dinamica actului comunicativ; de aici şi direcţiile avute în vedere în secţiunea de faţă a lucrării: (a) componenta locutorială (interogativă, respectiv enunţiativă) a actului comunicativ; şi (b) componenta interlocutorială a actului comunicativ.

II.1. Componenta locutorială interogativă a actului comunicativ

De cele mai multe ori, un act comunicativ începe cu o întrebare, fie ea şi implicită, nespusă/neadresată interlocutorului. În derularea efectivă a schimbului informaţional dintr-o situaţie de comunicare interpersonală, respectiv didactică/educaţională, sunt reperabile (cf. R. G. Powell & L. Powell, 2010, p. 217; Harwood, Miller & Vasta, 2010, p. 472; Fine, 2008, pp. 70-71; Gurlui, 2008, p. 51; Pease & Garner, 2007, pp. 43-45; Myhill, 2006, pp. 25-27; Collett, 2005, pp. 88-107; Dickson, 2005, p. 112; Ezechil, 2002, p. 66; Ghiga, 1999, pp. 106-109; Stoica-Constantin, 1996a, p. 18 etc.) diferite ***contexte de utilizare a întrebărilor***:

- pentru a afla în ce măsură interlocutorul/elevii cunoaşte/cunosc anumite conţinuturi/informaţii: *Ai aflat despre...?; Ce ştiţi despre Mihai Eminescu?* etc.;
- pentru a provoca feedback-ul interlocutorului/elevilor, astfel încât să devină evident gradul de înţelegere a anumitor conţinuturi: *De unde ştii că...?; Cum vă daţi seama că acest verb este la timpul viitor?* etc.;
- pentru a-i determina pe interlocutori/elevi să acţioneze[1] într-o anumită direcţie, să manifeste anumite modificări de comportament; pentru a formula „instrucţiuni"[2] etc.: *Mergem la o cafea?;*

[1] Vezi, în acest sens, distincţia între cele trei tipuri de întrebări identificate de Cunningham, *apud* R. G. Powell and L. Powell (2010): (1) întrebări care implică, din partea elevului, acţiuni precum a denumi, a identifica – prin subliniere, încercuire etc., a compara, a diferenţia, a substitui etc.; (2) întrebări care presupun conceptualizări; (3) întrebări care implică emiterea, de către elev, a unor judecăţi de valoare, realizarea de alegeri şi motivarea acestora etc.

[2] Se vorbeşte, în acest caz, despre „răspunsul de la sine înţeles", în condiţiile în care interlocutorul înţelege, din formularea întrebării, că locutorul nu se aşteaptă să răspundă la aceasta, ci să facă ce i s-a cerut (Harwood, Miller & Vasta, 2010, p. 473): *Îmi dai creta roşie?*.

Scriem titlul la mijlocul rândului?; De ce nu scrii cu literă mare?[3]*; Care sunt substantivele din textul-suport?; Prin ce se diferenţiază cele două texte pe care le-am citit?; Suntem atenţi?*;

- pentru a atenţiona un interlocutor neatent: *Despre ce vorbeam acum?; Unde am rămas?*;
- pentru a stimula atenţia/curiozitatea interlocutorului: *Ştiai ce i s-a întâmplat Ioanei?; Ai auzit/ai citit undeva despre rolul vitaminelor din...?; Aţi remarcat că s-a produs o schimbare în...?* etc.;
- pentru a invita la acţiune: *Începem?*;
- pentru a-şi oferi ajutorul: *Să-ţi deschid cutia? S-a blocat?*;
- pentru a genera modificări de perspective: *Ce s-ar întâmpla dacă eroul basmului ar trăi în zilele noastre?*;
- pentru a provoca formularea de opţiuni şi argumentarea acestora[4]: *Care personaj vă place cel mai mult? De ce?* etc.;
- pentru a organiza elevii în timpul activităţii: *Ne grupăm câte patru?; Cui îi place pictura? Voi veţi forma grupa pictorilor.; Cui îi place matematica? Voi veţi forma grupa matematicienilor.* etc.;
- pentru a facilita interacţiunea elevilor: *Ce părere ai despre răspunsul colegului tău?; Cum l-ai putea ajuta pe colegul tău din echipa pictorilor?* etc.;
- pentru a stimula derularea/continuarea conversaţiei: *Cine?; De ce?; Adică?; Şi...?; Da...?* etc.;
- pentru a restabili contactul/relaţia comunicativă dintre locutor şi interlocutor, în cazul apariţiei unor factori perturbatori (zgomote, întreruperi, neatenţie, lipsă de concentrare, distragerea atenţiei de către o altă persoană etc.): *Poţi repeta, te rog?; Poftim?; Ce-ai spus? [Scuză-mă, nu am înţeles/auzit bine...]* etc.;

[3] Întrebare care, ca „sfat necerut", se poate constitui în blocaj în situaţia de comunicare respectivă (Stoica-Constantin, 1996a, p. 18).

[4] Vezi, în acest sens, şi întrebările cu rol în „stimularea gândirii independente": *Ce crezi despre această poveste/imagine/fotografie? De ce crezi că...?* (Simister, 2011, p. 42).

- pentru a verifica disponibilitatea interlocutorului într-o problemă implicată de o anumită situaţie de comunicare/relaţionare: *Ce-ai spune dacă...?; Tu cum ai vedea lucrurile?* etc.;
- pentru a verifica funcţionarea canalelor de comunicare: *Alo?/Mă auzi?; Se vede bine scrisul?* etc.;
- pentru a crea o atmosferă agreabilă, propice derulării actului comunicativ: *Ce mai faci?; Cum eşti?* etc.;
- pentru a demonstra rolul de ascultător activ: *Ai auzit tu asta?; Te superi dacă nu mai vorbim despre asta?* etc.;
- pentru a face cunoscută dorinţa de preluare a cuvântului: *Pot să adaug şi eu ceva?; Îmi permiteţi să intervin?* etc.;
- pentru a face cunoscută dorinţa de predare a rolului de locutor interlocutorului: *Nu credeţi?; Tu cum consideri?; Voi ce credeţi?; Nu-i aşa?* etc.

*
* *

Forma şi conţinutul întrebării pot fi asociate cu tipologia întrebărilor[5], în cadrul căreia se diferenţiază, de exemplu (cf. Simister, 2011, pp. 82-87; Erickson, 2009, pp. 154-160; Salomé, 2009, pp. 111-112; Watzke-Otte, 2009, pp. 43-45; Albulescu, 2008, pp. 43-46; Cooper, 2008, pp. 98-101, 113, 124; Pease & Garner, 2007, pp. 25-26, 43-45; Cojocaru, 2007, p. 67; Dickson, 2005; Ezechil, 2002, p. 83; Şerbănescu, 2005; Birkenbihl, 1998, pp. 164-169; Popescu, 1998, pp. 127-129; Leroy, 1974, p. 17 etc.):

- întrebări închise: *Cine? Unde? Când?* sau cele cu răspuns de tipul *da/nu*: *Sunteţi de acord cu răspunsul dat de colegul vostru?; V-a plăcut piesa de teatru?*;
- întrebări deschise[6]: *De ce?; Cum?*;

[5] Pentru întrebări recomandate/nerecomandate, vezi Enăchescu, 2008, pp. 130-131.
[6] Cu avantajul că „formulând întrebări deschise îi dai posibilitatea interlocutorului tău să-ţi dezvăluie exact atât cât doreşte" (Fine, 2008, p. 53).

- întrebări alternative: *Vreţi o fişă de lucru individuală sau lucru pe echipe?*;
- întrebări inductive/orientate/retorice: *Nu-i aşa că jocul merita atenţia voastră?*; *N-aţi vrea să jucăm un joc?*;
- întrebări indirecte[7] (în condiţiile în care locutorul are deja un răspuns pe care ar dori să-l expună interlocutorului căruia îi adresează întrebarea): *Ce părere ai despre...?*;
- întrebări „ghicitoare": *Care credeţi că este răspunsul corect?*; *Ghici ce este?*;
- întrebări ipotetice: *Ce ai face dacă ai fi în locul lui?*; *Tu cum ai fi reacţionat într-o asemenea situaţie?*;
- întrebări manipulative: *Sunteţi de acord cu un comportament agresiv?*; *Te-ar ajuta încă 5 minute ca să finalizezi lucrarea?; Nu credeţi că...?*;
- întrebări autoreflexive: *Ce-ai crede tu despre o persoană/un copil care întârzie mereu?*;
- întrebări depreciative la adresa interlocutorului: *Sper că nu ţi-ai uitat din nou caietul acasă, nu?*;
- întrebări apreciative la adresa interlocutorului/laudative/ constructive: *Ţi-ai amintit să aduci cartea, nu-i aşa?; Cum de te-ai gândit la o soluţie atât de ingenioasă?*;
- întrebări „procedurale" – legate de managementul situaţiei de comunicare/managementul lecţiei: *Ce facem întotdeauna înainte de...?; Ce urmează întotdeauna după prezentarea titlului jocului?*;
- întrebări „procesuale" – implicând exprimarea de către interlocutori/elevi a ceea ce au înţeles: *Ce aţi înţeles din...?; Ce înţelegeţi prin...?; Aţi înţeles?*;
- întrebări evaluative – provocând interlocutorul să emită judecăţi de valoare: *A reacţionat bine?; Au procedat corect mam'mare, mamiţa şi mamiţica în educaţia lui Goe?*;
- întrebări convergente – implicând realizarea de analize, comparaţii, explicaţii, asocieri de idei: *Prin ce se aseamănă cei doi?;*

[7] Considerate, în unele lucrări, întrebări neutre – Popescu, 1998, pp. 127-129.

Cum sunt personajele din acest basm față de cele pe care le-ați văzut la teatru?;
- întrebări divergente – vizând diversitatea soluțiilor: *Cum s-ar putea rezolva această problemă?*;
- întrebări adaptative (marcând adaptarea locutorului la feedback-ul interlocutorului): *Vrei să completezi cu ceva?; Mai sunt neclarități?* etc.

*
* *

În planul arhitecturii conversaționale, se recomandă, în general, o gradare a întrebărilor – întrebări punctuale la începutul conversației (Pease & Garner, 2007, pp. 43-45), pentru a stabili „fondul comun" de cunoștințe între locutor și interlocutor, urmate de întrebări deschise, care să deschidă interlocutorul către comunicare, către exprimarea propriilor opinii. Greșeli de evitat: întrebări prea generale (*Ce-ai mai făcut?*), întrebări dificile la începutul discuției, întrebări care sugerează răspunsul, manifestarea dezacordului înainte de a formula întrebarea (Pease & Garner, 2007, pp. 47-49), formularea întrebării și ignorarea răspunsului (Erickson, 2009, p. 153), „întrebări înlănțuite" (Watzke-Otte, 2009): *Cum te cheamă și câți ani ai? Ești din Iași?* etc.

Pentru optimizarea reacțiilor interlocutorului – în comunicarea interpersonală și în cea didactică/educațională – la întrebările adresate de locutor (optimizare în direcția dorită de acesta, desigur), se recomandă folosirea unor tehnici (cf. Felecan & Manu Magda, 2010, pp. 265-267; Vasilescu, 2010, p. 200; Cooper, 2008; Pease & Garner, 2007; Nuță, 2004; Șoitu, 1996; Leroy, 1974 etc.) precum:
- formularea pozitivă a întrebării: *Ai citit cartea de care ți-am spus?* (vs. *Nu ai citit cartea despre care ți-am spus?* – în acest ultim caz, interlocutorul poate simți faptul că locutorul s-a gândit la varianta de a nu fi citit cartea, întrebarea conținând, subtil, o așteptare negativă sau chiar o acuzație la adresa interlocutorului);

- valorificarea, la începutul întrebării, a unor formule „apercep-tive", care să-l pregătească pe interlocutor pentru un feedback pozitiv: *Ai putea să-mi spui, te rog, ce anume ţi-a atras atenţia...?; Îmi permiteţi să vă întreb când va avea loc întâlnirea despre care spuneaţi?; Ştiu că te-am mai întrebat acest lucru, dar ai putea să-mi spui la ce oră va avea loc spectacolul?; Mă scuzaţi că vă deranjez, îmi spuneţi, vă rog, până la cât este deschis...?; Nu vă supăraţi, îmi spuneţi...?; Dacă tot mi-am amintit/ca să nu pierd din vedere mai târziu, care este adresa...?* etc.;
- utilizarea unor forme/formule apelative[8] care să individualizeze interlocutorul şi să sublinieze relaţia locutorului cu acesta: *vocative – nume, prenume, domnule, domnule + funcţia interlocutorului, domnule + gradul interlocutorului* etc., formule de tipul *dragă, dragii mei* etc. (mărci ale implicării afective a locutorului);
- oferirea de variante (vezi şi *supra*, întrebările alternative): *Aţi vrea să ne revedem mâine sau poimâine?* (în loc de *Când aţi vrea să ne revedem?* – întrebare care dă posibilitatea interlocutorului să formuleze mai uşor un refuz sau să amâne întâlnirea – eventual, neprecizând data);
- deschiderea către răspunsuri care să nu fie pe „lista de aşteptare" a locutorului[9]: *Care sunt cele mai importante două dorinţe care ai dori să ţi se împlinească până la sfârşitul anului?; Care sunt, după părerea ta, cele mai importante trei personaje ale textului?*;
- formularea strategică a întrebării, astfel încât să-l determine pe interlocutor să reacţioneze pozitiv la aceasta (vezi şi *supra*,

[8] Opinie relevantă în acest sens: „întreabă-i pe oameni cum le place să li se spună" – „rostind numele oamenilor aşa cum doresc aceştia, le arăţi că îţi pasă de ei" (Fine, 2008, pp. 40-41).

[9] De evitat, în acest sens, „pseudo-dialogul" (Leroy, 1974, p. 68), reperabil în unele situaţii de comunicare didactică/educaţională, dar şi în cele de comunicare interpersonală, în care singurele răspunsuri „corecte"/acceptabile sunt cele pe care le are în vedere profesorul/adultul/locutorul atunci când adresează o întrebare elevului/copilului/interlocutorului, în general.

întrebările manipulative): *Te-ar ajuta încă 5 minute ca să finalizezi lucrarea?*;

- respectarea interlocutorului şi a unei „moralităţi a întrebării" (implicit, şi a răspunsului)[10];
- crearea şi menţinerea unei atmosfere plăcute, detensionate, de comunicare;
- respectarea legilor/maximelor discursive (vezi *supra*), astfel încât întrebările să fie clar formulate, să fie pertinente, să corespundă şi interesului interlocutorului;
- actualizarea principiilor politeţii (pozitive[11] sau negative): *Ai putea să nu te mai mişti atât de mult pe scaun?; De ce să nu jucăm/nu am juca un joc?; Dacă nu sunteţi prea obosiţi, mai daţi două exemple de...?; Nu te deranjează zgomotul?* [pentru „pe mine mă deranjează zgomotul, mi-ar plăcea să ai în vedere acest lucru"] etc.

De asemenea, sunt foarte importante componenta nonverbală şi cea paraverbală a actului comunicativ interogativ. Astfel, pot deveni factori de optimizare a comunicării:

- păstrarea distanţei locutor – interlocutor corespunzătoare tipului de relaţie dintre aceştia şi caracteristicilor contextuale (culturale, sociale, religioase etc.) ale situaţiei de comunicare, prin raportare

[10] Conştientizând, în fapt, efectele pe care o întrebare/răspuns le poate avea asupra partenerului de comunicare (Şoitu, 1996, p. 21).

[11] Vezi în acest sens, în cadrul strategiilor politeţii pozitive, folosirea anumitor întrebări care conţin, de fapt, solicitări indirecte: „fraze privitoare la capacitatea interlocutorului de a efectua acţiunea A, cerută de locutor: *Ai putea să nu mai vorbeşti atât de tare?* [...]; fraze privitoare la dorinţa sau voinţa locutorului ca interlocutorul să efectueze acţiunea A: *Sper că vei face asta pentru mine* [...]; fraze privitoare la dorinţa sau consimţământul interlocutorului de a efectua acţiunea A: *Vreţi să-mi daţi o mână de ajutor?*; fraze privitoare la motivele efectuării acţiunii A: *De ce nu am intra în localul acesta?*; fraze care combină elementele precedente sau care intercalează un verb ilocuţionar explicit într-un context de felul celor anterioare: *V-aş putea ruga să vă scoateţi paltonul?*" (Searle, *apud* Dinu, 2004, p. 268).

la: zona intimă (până la un braţ lungime de corp/15-46 cm[12]), zona personală (60-120 cm/46 cm – 1,22 m), zona socială (120-300 cm/1,22-3,60 m) şi zona publică (peste 300 cm/peste 3,60 m)[13] (Hall, *apud* Nuţă, 2004, p. 31; Hall, *apud* Albu, 2008, p. 121; Pease, 2002, pp. 33-34; Watzke-Otte, 2009, pp. 65-68; Popescu, 2007, pp. 15-18; Birkenbihl, 1999, pp. 146-169; Ivan, 2009, pp. 111-115; Josien, 2004, pp. 120-122 etc.); este relevant, în acest sens, „limbajul tăcut" al relaţiilor spaţiale[14] (spaţii cu organizare

[12] În literatura de specialitate există mici diferenţe în caracterizarea distanţelor zonale, după cum reiese şi din trimiterile din parantezele de mai sus. Distanţele, după D. Morris, *apud* Popescu, 2007, pp. 16-18, implică, de asemenea, o serie de nuanţe: distanţa intimă: „modul apropiat (distanţa zero) şi modul depărtat (35 cm) – relaţia intimă din familie"; distanţa personală: „modul apropiat (42-74 cm – voce cu tonalitate normală, familiaritate, contact fizic); modul depărtat (75-125 cm) – întâlnire pe stradă, discuţie pe subiecte neutre etc."; distanţa socială: „modul apropiat (1,25-2,10 m) – relaţii profesionale la birou; modul depărtat (2,10-3,60 m) – semnul ierarhiei sau al nevoii de linişte"; distanţa publică: „modul apropiat (3,60-7,50 m) – locutorul joacă un rol social, relaţia profesor – elev etc.; modul depărtat (peste 7,50 m) – solemnitate".

[13] Pentru exemplificarea zonelor proxemice în Europa, vezi: 1. „zona cotului", „unde oamenii stau atât de aproape unul de altul încât îşi pot atinge coatele" (Spania, Franţa, Italia, Grecia şi Turcia); 2. „zona încheieturii" – „oamenii se aşază astfel încât, dacă vor, îşi pot atinge încheieturile" (majoritatea Europei de Est, incluzând ţări ca Polonia, Ungania şi România); 3. „zona degetelor", „cuprinzând Anglia, Olanda, Belgia, Germania şi ţările scandinave, unde oamenilor le place să îi ţină pe ceilalţi la o distanţă de un braţ şi sunt fericiţi dacă reuşesc să evite orice atingere" (Collett, 2006, pp. 123-124). De asemenea, este invocat, în acest context, aşa-numitul „respect teritorial" – distanţa faţă de interlocutor la care te simţi confortabil, diferită de la o cultură la alta (46 cm – 1 m, în multe oraşe de limbă engleză; 30 cm – spaţiul personal în zona mediteraneană şi în America de Sud) – Pease, 2007, pp. 86-87.

[14] Vezi, de exemplu, diferenţe între culturi în organizarea spaţiului; de exemplu, la europeni, centrul camerei e gol sau ocupat cu o masă; la japonezi, centrul camerei e ocupat, iar pereţii goi (Gherghinescu, 1996, p. 39).

fixă – casa; spaţii cu organizare semi-fixă – bănci, scaune; spaţiile informale – distanţele personale) – Rovenţa-Frumuşani, 1999, p. 211 ş.u.; cf. şi Borg, 2010, pp. 183-185; K. Hogan, *apud* Albu, 2008, p. 119; Durac, 2009, pp. 64-66; Nuţă, 2004, pp. 30-31 etc.; de exemplu, în cazul comunicării didactice/educaţionale, o întrebare poate fi adresată de către profesor unui anumit elev fie de la catedră, fie din apropierea băncii elevului – de fiecare dată nuanţându-se relaţia implicată de o astfel de adresare;

- adaptarea la contextul comunicativ – prin ţinută, îmbrăcăminte etc., astfel încât acestea să nu distragă atenţia interlocutorului de la mesajul verbal pe care locutorul doreşte să-l transmită[15]; este important, în general, ca locutorul să ofere o imagine dinamică interlocutorului – prin prezenţă, aspect, stil etc. reflectând entuziasm, energie, sinceritate şi autoritate (Săucan, 1996, p. 30);
- adaptarea la interlocutor şi la feedback-ul verbal şi nonverbal al acestuia; adaptarea la interlocutor se realizează inclusiv prin postură[16] (de preferat, una „egalizatoare", stimulativă pentru interlocutor – Burley-Allen, *apud* Albu, 2008, p. 195), prin poziţia corpului, prin privire[17]/contact vizual[18] etc. (Bayon & Mignot, 2000, pp. 153-154); în ceea ce priveşte feedback-ul nonverbal, este importantă decodarea contextuală (inclusiv la nivel cultural[19]) a gesturilor, a mimicii[20] etc. (Borg, 2010; Cabana,

[15] „dacă vă derutaţi vizual spectatorii, adică dacă nu arătaţi aşa cum îşi imaginează ei că e cazul pentru un profesionist din domeniul dvs., ei se vor concentra asupra «anomaliei» din tablou, în loc să asculte ceea ce aveţi de spus" (Krasne, 1998, p. 145).

[16] Cf. Krasne, 1998, pp. 148-149; Ivan, 2009, pp. 94-99 etc.

[17] Cf. Ivan, 2009, pp. 106-111; Turchet, 2005, p. 128; Rovenţa-Frumuşani, 1999, p. 196 etc.

[18] Importante sunt, în cazul contactului vizual, durata, orientarea, focalizarea etc. (Durac, 2009, pp. 58-59) – prin raportare la interlocutor şi la aşteptările acestuia.

[19] De exemplu, gestica la popoarele europene arată că acestea se împart în trei grupuri: 1. „popoarele nordice – suedezii, finlandezii, norvegienii şi danezii –, care gesticulează foarte puţin, fiind practic analfabeţi în ceea ce priveşte

2008, p. 20; Pease, 2002, p. 23; Keith Thomas, *Introducere* la Bremmen & Roodenburg, 2000, p. 20 etc.), un gest izolat neavând valoare semnificativă în sine – de exemplu, brațele încrucișate pot însemna senzație de frig (dacă temperatura este scăzută în contextul comunicativ respectiv, nu neapărat închidere către comunicare, refuz de relaționare etc.); de asemenea, este necesară „citirea ansamblului" – „ca orice limbaj, limbajul trupului constă în cuvinte, propoziții, fraze și punctuație. Fiecare gest este un cuvânt și poate avea diferite semnificații. Doar atunci când pui cuvântul într-o frază poți să-i înțelegi semnificația. Gesturile se adună în propoziții, pe de-a-ntregul, pe care le numim «ansambluri»" (Pease, 2007, p. 94; pentru „semantica" și „gramatica" gesturilor, vezi și Harwood, Miller & Vasta, 2010, p. 444);

- conștientizarea faptului că, prin mișcările ochilor, locutorul transmite informații despre geneza întrebării (după cum același

limbajul gestual"; 2. „britanicii, germanii, olandezii, belgienii și rușii, care gesticulează cu moderație. Ei au tendința de a-și folosi mâinile când se entuziasmează, când trebuie să comunice la o distanță mai mare sau când vor să se amenințe sau să se insulte unii pe alții"; 3. „italienii, grecii, francezii, spaniolii și [...] portughezii, [... care] utilizează gesturile din abundență. Când se adresează unii altora, își mișcă mâinile și brațele desenând în aer, accentuând ceea ce spun și păstrând trează atenția interlocutorului. Chiar atunci când tac, mâinile sunt deseori ocupate să trimită mesaje prin intermediul semnalizatorului gestual" (Collett, 2006, p. 105). Pentru gesturile culturale asociate obiceiurilor din diferite țări, vezi și Cabana, 2008, pp. 153-181, iar pentru gesturile predilecte la femei vs. bărbați, vezi Rovența-Frumușani, 1999, pp. 202-203. Pe de altă parte, se atrage atenția și asupra modificărilor în timp ale semnificațiilor gesturilor (Keith Thomas, *Introducere* la Bremmen & Roodenburg, 2000, p. 19) și, în general, asupra polisemantismului nonverbalului (Șoitu, 1996, p. 21; Rădulescu, 1985, pp. 154-155 etc.).

[20] Mai mult, particularizând, se atrage atenția asupra faptului că „ansamblul feței noastre, limită între interioritate și mediul ambiant, exprimă în felul său raporturile Eului cu mediul și, de asemenea, gradul de tonus sau atonic al temperamentului" (Mucchielli, 2000, p. 114).

lucru se poate spune şi despre răspunsurile primite de la interlocutor); de exemplu, în literatura de specialitate se consideră că mişcarea ochilor spre dreapta sus arată că locutorul creează imagini în minte; mişcarea ochilor spre dreapta central – că locutorul creează sunete în minte; mişcarea ochilor spre dreapta jos: locutorul accede la emoţii şi senzaţii; mişcarea ochilor spre stânga sus: locutorul îşi aminteşte imagini; mişcarea ochilor spre stânga central: locutorul îşi aminteşte sunete; mişcarea ochilor spre stânga jos: locutorul dialoghează cu sine (Cameron, 2006, p. 72; Iordănescu, 2006, p. 49 etc.); desigur, în practica/realitatea comunicării, doar o exersare consecventă/susţinută a observării şi decodării/interpretării acestor mişcări poate avea rezultate relevante;

- urmărirea concordanţei dintre mesajul verbal şi cel nonverbal[21] (cf. Pease, 2002, p. 23; Grigore, 2008, p. 22; Briers, 2009, p. 50 etc.), în condiţiile în care, în general, cel nonverbal îl poate trăda

[21] În privinţa comportamentului corelat celui verbal, se consideră că există şapte comportamente vizibile: îmbrăcămintea, expresia feţei, vocea, gesturile, poziţia, mişcările, nivelurile de energie (S. Burns, *apud* Erickson, 2009, p. 206). În alte lucrări, apar nuanţări de tipul: „comunicăm prin: îmbrăcăminte, postură, expresie facială, contact vizual, mişcări ale mâinii, braţelor, picioarelor; tensiune corporală, distanţă, atingere, voce (ton, ritm şi inflexiune)" (Borg, 2010, p. 32); limbaj corporal = sincronizarea, postura, capul, faţa, culoarea pielii, buzele, umerii, respiraţia, mişcările, imobilitatea, automângâierea, mâncărimea, ritmurile, tonul şi volumul vocii, debitul şi ritmul vocii, cuvintele, mâinile şi degetele (Cameron, 2006, pp. 75-91); comunicare nonverbală = limbajul persoanei, limbajul oficial/profesional, codurile aparţinând unor categorii de vârstă, sociale sau profesionale; manierele; limbajul timpului şi al spaţiului (Enăchescu, 2008, pp. 36-42); „comunicare nonverbală – a tăcerii, a timpului, a corpului" (Ilica, 2003, p. 49) etc. În cadrul clasei micromişcărilor, se realizează diferenţa între microfixare (concentrare; omul exprimă o atitudine fără să se mişte), microatingere (stare de bine, alimentată de dorinţă sau de întoarcerea spre sine) şi micromâncărime (dorinţa de a-şi ascunde gândurile; discordanţa dintre ceea ce se spune şi ceea ce nu se spune) – Turchet, 2005, p. 47.

pe cel verbal; de exemplu, o întrebare formulată pozitiv poate fi contrazisă de încleştarea mâinilor, marcă a reprimării unei atitudini negative (Pease, 2002, p. 68), o întrebare „serioasă" poate fi contrazisă de o mişcare sugestivă a ochilor/de făcutul din ochi (Dinu, 2004, p. 234) etc.; aceasta în condiţiile în care, în general, „orice schimbare bruscă a poziţiei exterioare reflectă întotdeauna o modificare bruscă a ţinutei interioare" (Birkenbihl, 1999, p. 85);

- accentuarea anumitor cuvinte/componente ale mesajului[22], către care se va centra, astfel, atenţia interlocutorului, şi folosirea intonaţiei corespunzătoare construcţiilor interogative: *<u>Când</u> ai fost la munte?* vs. *Când ai fost la <u>munte</u>?* vs. *Când ai fost la munte...*;
- valorificarea tonului[23] potrivit rolului asumat de locutor în respectivul context comunicativ şi mesajului pe care doreşte să-l transmită (aici, interogativ), în condiţiile în care tonuri diferite transmit informaţii nuanţate despre locutor: de exemplu, „tonul înalt este asociat cu nemulţumirea, iritarea, frica sau revendicările infantile", pe când cel de copil „sugerează nesiguranţă, experienţă redusă sau lipsa de autoritate", „tonul parental" implică, în general, supunere din partea interlocutorului, „deoarece evocă autoritatea părinţilor, bunicilor sau a profesorilor", iar tonul scăzut „creează senzaţia de relaxare, control pe situaţie, forţă bine temperată", fiind un ton „blând, consolator sau securizant" (Nuţă, 2004, p. 22); de aici importanţa, recunoscută, de altfel, din practica şi realitatea comunicării, a tonului cu care este adresată o întrebare;

[22] Aceasta poate deveni, de altfel, şi un instrument de manipulare a interlocutorului (Pease & Garner, 2007, p. 19) – manipulare în sens pozitiv sau în sens negativ; pentru ultima accepţiune, vezi cazul întrebărilor-capcană în care, prin accent, poate fi „deturnată" atenţia interlocutorului de la elementele importante ale mesajului. Pentru rolul accentului, vezi şi Nuţă, 2004, p. 23.

[23] Vezi şi Cooper, 2008, pp. 138-142.

- folosirea unei intensități a vocii și a unui ritm al vorbirii care să fie în avantajul receptării și al decodării corecte a întrebării de către interlocutor; de exemplu, o intensitate mare a vocii poate intimida (prin combativitatea, dorința de a se impune a locutorului) sau poate arăta nervozitate, teamă, după cum un volum scăzut al vocii (nu avem, aici, în vedere, cauzele de ordin fiziologic ce pot apărea în anumite contexte) denotă, în general, nesiguranță (Nuță, 2004, pp. 23-24), iar în cazul întrebării se asociază cu o formulare ezitantă a acesteia; de asemenea, adresarea „în viteză" a întrebării poate demonstra lipsa reală de interes a locutorului sau graba acestuia, implicând și disfuncții în decodarea mesajului de către interlocutor, sau, dimpotrivă, poate da un caracter ludic respectivului context comunicativ – vezi, de exemplu, jocuri didactice în care trebuie adresate, cât mai rapid, întrebări interlocutorului pe o temă dată;
- valorificarea conștientă, strategică, a pauzelor[24] – pauze propriu-zise, folosite pentru a reformula întrebarea, pentru a atrage atenția

[24] Vezi, în acest sens, o amplă și interesantă prezentare a autoîntreruperilor: ca ezitări (afective sau cognitive) – Dascălu Jinga, 2006, pp. 11-19; cu valoare de „fals start" („vorbitorul se oprește și întrerupe o construcție abia începută, pentru a formula o alta, pe care o consideră mai adecvată contextului respectiv") – Dascălu Jinga, 2006, pp. 20-28; „care creează enunțuri deliberat neîncheiate" (vorbitorul consideră că interlocutorul poate deja decoda mesajul) – Dascălu Jinga, 2006, pp. 28-34; „ca parte componentă a unei autocorectări" (Dascălu Jinga, 2006, pp. 35-38); „ca parte componentă a unei digresiuni" (Dascălu Jinga, 2006, pp. 38-58); „autoîntreruperile paralingvistice" (având cauze fiziologice – tuse, sughiț, strănut – sau caracter intenționat: râsul, dresul glasului) – Dascălu Jinga, 2006, pp. 59-63; „ca parte inițială a unei tăceri" (Dascălu Jinga, 2006, pp. 63-70). Sunt diferențiate, de asemenea, în literatura de specialitate, pauzele datorate stânjenelii de pauzele strategice, valorificate atunci când locutorul vrea să sublinieze anumite componente ale mesajului, să se mai gândească la ceea ce dorește să transmită, să dea interlocutorului posibilitatea de a se exprima sau, pur și simplu, se dovedește a fi distras de un factor perturbator din situația de comunicare respectivă (Birkenbihl, 1999, pp. 189-190), respectiv

interlocutorului; pauze „vocale"[25] folosite, de obicei, pentru a câştiga timp în vederea reformulării întrebării (de exemplu, dresul glasului, tusea etc.), tăcere imediat după adresarea întrebării pentru a da posibilitatea interlocutorului de a răspunde etc.;

- manifestarea unei atitudini deschise faţă de interlocutor (vezi *supra*, şi întrebările pozitive vs. cele negative) şi folosirea zâmbetului[26], a cărui putere de influenţare este datorată originii sale „într-un gest de linişiire" (Pease, 2007, p. 85);
- valorificarea valenţelor comunicării prin imagine (cf. Enăchescu, 2008, pp. 43-45; Bayon & Mignot, 2000, p. 171 ş.u. etc.): o întrebare poate fi adresată printr-o simplă privire şi un gest indicativ către o fotografie/imagine/schemă etc.

II.2. Componenta locutorială enunţiativă a actului comunicativ

Actul comunicativ implică, în diferitele sale componente, nu doar solicitare de informaţii (ca în accepţiunea avută în vedere în II.1.), ci şi transmitere de informaţii – sub varii forme: comunicare a unor constatări, comunicare de informaţii şi încercare de persuadare a

pauzele retorice/de efect – care subliniază cuvintele care au fost rostite sau introduc idei importante, pauzele-invitaţii la adresa interlocutorului, pentru a se exprima şi pauzele-modalităţi de control al rezultatului (impactul mesajului asupra publicului) – Nuţă, 2004, p. 26. Pentru pauza dramatică, folosită ca strategie a profesorului, vezi Grant & Grant Hennings, 1977, pp. 84-85.

[25] Vezi, în acest sens, „manifestările vocale fără conţinut verbal, cum ar fi râsul, geamătul, oftatul, tusea seacă şi dresul vocii" (Prutianu, 2004, p. 8) sau aşa-numitele „manifestări expresive precum: suspinele, bombănelile, mormăitul, [...] plânsul, jelitul, ţipetele, urletele, văicăreala, scâncetul, [...] bolboroseala, plescăitul, murmurul, bălmăjeala [...] etc." (Nuţă, 2004, p. 21).

[26] A se diferenţia zâmbetul deschis, sincer, de bucurie („zâmbetul Duchenne") de zâmbetul din politeţe (cf. Ekman, 2011, pp. 294-303), zâmbetul real (simţit) de cel fals/social (Borg, 2010, p. 86 ş.u.).

interlocutorului, explicarea unor informaţii/opinii, argumentarea altora, definirea unor concepte/cadre de comunicare, exteriorizarea atitudinii faţă de interlocutor şi faţă de contextul comunicativ, în general, oferire de feedback etc. Toate aceste ipostaze locutoriale implică valorificarea unor tehnici discursive:

- informative: *Astăzi ne vom întâlni cu...*;
- persuasive: *Este o carte foarte interesantă, pe care am citit-o şi eu cu foarte mare plăcere. Ţi-o recomand cu mare căldură. Mi-ar plăcea să discutăm pe marginea ei după ce o citeşti şi tu...*;
- argumentative: *Textul este un basm pentru că întâmplările povestite sunt, cele mai multe, imaginare, personajele au puteri supranaturale...*;
- narative: *Să vezi ce mi s-a întâmplat ieri: pe când mă întorceam spre casă, întâlnindu-mă cu prietenul cel mai bun al colegului meu, ...*;
- descriptive: *Era o vreme frumoasă de toamnă, cu miros de struguri copţi şi covor de frunze ruginii, cu adieri fugare şi picuri răzleţi de ploaie...*;
- dialogate: – *Am auzit că ai rezolvat problema de care-mi spuneai..., i-am spus când l-am văzut. – Da, din fericire, mi-a răspuns bucuros.*; respectiv, dramatizate (în cazul în care trimiterea este către un pasaj dintr-un text literar, nu către situaţii curente de comunicare): *lupul: Ce faci aici, Scufiţă Roşie?; Scufiţa Roşie: Sunt în drum spre bunica, îi duc plăcinte...*;
- monologate: *Chiar mă gândeam... Timpul trece încet şi se pare că răbdarea nu e punctul meu forte... Poate că dacă aş şti că...*;

sau, nuanţând, contexte comunicative – interpersonale, respectiv didactice/educaţionale – implicând actualizarea unor elemente precum:

- „analogii", „povestiri explicative" (D. P. Newton & L. D. Newton, 2000, p. 609); „instrucţiuni adresate direct" interlocutorului, „încurajări (recompense/complimente)", „reamintirea" unor sarcini de lucru/reguli, „repetarea unor informaţii", „rezumări", „împărtăşirea de experienţe personale/anecdote", „lectură" etc. (Dickson, 2005, p. 115, tabel 9.2.); discurs interactiv etc.;

- structura întrebare – răspuns – feedback, a unor „strategii participative", respectiv unele „strategii de feedback din partea profesorului" (Pontefract & Hardman, 2005, p. 93, 97);
- „perechi corelative" de tipul: „salut – salut", „întrebare – răspuns", „invitaţie – accept", „scuze – acceptare a acestora", „evaluare – acord/dezacord" etc. (Rymes, 2008, p. 55);
- „vorbirea exploratorie" (McVittie, 2004, p. 502);
- tehnici de „construire a identităţii de rol" (Cohen, 2008, p. 84), de raportare a locutorului la ceilalţi – prin folosirea pronumelor, a mimicii, prin trimiteri către opiniile, credinţele celorlalţi etc.;
- tehnici NLP[27] – care-şi subsumează, de exemplu, „predicate" (cuvinte/expresii) corespunzătoare canalelor senzoriale[28] (cf. Popescu, 1998, pp. 58; Iordănescu, 2006, pp. 46-47; Cameron, 2006, pp. 65-70 etc.): predicate vizuale (*a ne da seama, a vedea, punct de vedere, imagine, perspectivă, clar, a privi, orizont, luminos, culoare, tentă, a pune la punct, a-ţi face o părere, a citi pe buze, la prima vedere, a pune ceva într-o lumină nouă/mai bună, a avea o viziune diferită de a ta/celorlalţi, a se petrece totul sub ochii mei/lui* etc.), auditive (*a auzi, a suna, a accentua, a asculta, muzică, muzical, oral, a dialoga, răspicat, sunet, a pune accentul pe, a-ţi suna fals, a-mi spune ceva un anumit lucru, a trage cu urechea, cuvânt cu cuvânt, a nu-i plăcea tonul vocii lui, a avea un fel de a spune, a suna fals în gura lui/altcuiva* etc.), kinestezice tactile (*a simţi, a resimţi, insensibil, tensiune, a atinge, intangibil, şoc, a agita, căldură, răceală, frig, rezistent, durere, a pune degetul pe, a fi cu capul pe umeri, braţ la braţ, a păstra contactul, a nu-şi vedea capul de treabă, a lua contact cu, a intra în contact cu, a nu mai suporta stresul, a-şi bate/a nu-şi mai bate capul* etc.), olfactive (*a mirosi, floare, parfum,*

[27] Pentru exemple de valorificare a acestor tehnici în cadrul unui workshop, vezi Millrood, 2004, p. 30.

[28] În condiţiile în care se consideră că fiecare persoană privilegiază, în principiu, anumite tipuri de percepţii – vizuale, auditive, kinestezice (cf. Cameron, 2006, p. 60; Iordănescu, 2006, p. 44 etc.).

mireasmă, a avea un miros fin etc.), gustative (*a gusta, dulce, amar, acru, a îndulci, a amărî pe cineva, a avea gusturi fine, a gusta din plin* etc.), vs. neutre (*a crede, a decide, a gândi, a motiva, a schimba, a planifica, a şti, a sfătui, a învăţa, a delibera, a crea, a anticipa, a administra, a gestiona, a acţiona, a analiza* etc.) etc.

*

* *

Premisele creării unui context comunicativ optim implică, din partea locutorului, răspunsul la cel puţin şapte întrebări:

(1) Cui mă adresez?
(2) Cum relaţionez cu interlocutorul/interlocutorii?
(3) Cu ce scop comunic? Ce urmăresc?
(4) Ce comunic?
(5) Prin ce canal comunic?
(6) Cum comunic?
(7) Care este efectul actului meu comunicativ?

Răspunsurile trimit, pe de o parte, către ceea ce presupune pregătirea actului comunicativ[29] – adresat unui anumit tip de interlocutor(i), cu care mă aflu într-o anumită relaţie, faţă de care îmi asum un anumit „rol" (sau, poate, o „mască" – vezi *supra*, I.1.4.), având o anumită finalitate asociată intenţiei comunicative (cel puţin, iniţiale – pentru că pot să apară şi variabile, în contextul comunicativ, care să modifice, pe parcursul actului, intenţia comunicativă iniţială a locutorului) şi un anumit conţinut informativ/atitudinal/comportamental etc. de transmis interlocutorului/interlocutorilor printr-un anumit canal, valorificând anumite tehnici – şi, pe de altă parte, către derularea propriu-zisă a actului comunicativ – cu adaptările impuse atât de eventualii factori perturbatori care pot apărea contextual, cât şi

[29] Vezi şi Mucchielli, 2005, pp. 163-187.

– mai ales – de feedback-ul primit (verbal sau nonverbal) de la interlocutor(i).

(1) Cui se adresează locutorul? Unui interlocutor individual sau colectiv – pentru comunicarea interpersonală: un locutor în fața unui prieten sau grup de prieteni; în comunicarea didactică/educațională: un profesor sau un elev – fie unui singur elev/profesor, fie întregului grup de elevi, grup caracterizat printr-un grad mai mare sau mai mic de omogenitate (vezi, de exemplu, clasa I *vs.* clase simultane, în mediul rural). Unui interlocutor asociat anumitor variabile:

- vârstă;
- stare fizică;
- stare psihică (mentală, emoțională etc.);
- motivație/interese;
- stil de ascultare;
- stil de comunicare (reperabil în feedback-ul dat locutorului) etc.

Aceste variabile pot fi cunoscute de către locutor înaintea actului comunicativ propriu-zis sau i se dezvăluie acestuia pe măsură ce se derulează schimbul comunicativ; primul caz constituie un avantaj pentru locutor, în sensul cunoașterii premiselor pregătirii optime a „discursului" său, în timp ce a doua situație presupune atenție la toate mesajele transmise verbal și, mai ales, nonverbal, de către interlocutor(i) și capacitate de adaptare la toate acestea (de aici, și posibilitatea redimensionării intenției comunicative inițiale a locutorului – de exemplu, un profesor pregătit să se adreseze unor elevi care nu cunosc anumite informații științifice, trebuie să-și adapteze actul comunicativ în contextul în care constată că elevii posedă deja respectivele informații).

(2) Cum relaționează locutorul cu interlocutorul/interlocutorii? Prin raportare la „rolurile"[30] reperabile în context, asumate de

[30] În contextul în care „în viața de zi cu zi, noi toți ascundem acele aspecte ale ființei noastre pe care dorim să le păstrăm secrete sau pe care le considerăm inadecvate situației în care ne aflăm. În același fel, pe scenă, actorul

participanţii la actul comunicativ, la Eul intim şi la cel public (vezi *supra*), la ierarhiile existente sau nu, la relaţiile preexistente sau la cele care se formează pe măsură ce actul comunicativ se derulează etc. Optime sunt, în acest sens:

- comunicarea şi relaţionarea pe orizontală – motivantă pentru interlocutor(i);
- adoptarea unei posturi egalizatoare: privire, zâmbet, aplecarea corpului înainte, respectarea spaţiului/distanţei faţă de interlocutor etc.;
- adoptarea unui comportament verbal şi nonverbal pozitiv;
- menţinerea unei atitudini[31] generale optime faţă de interlocutor(i) şi, în principiu, faţă de tot ceea ce presupune o anumită situaţie de comunicare;
- adoptarea unui stil de comunicare adecvat variabilelor contextuale ale situaţiei de comunicare (stil asertiv vs. stil activ în exces vs. stil pasiv în exces[32] etc.; vezi şi *supra*, I.1.2.d.) etc.

(3) Cu ce scop comunică locutorul? Ce urmăreşte? Răspunsurile sunt multiple şi contextuale:

- vrea să fie/să se facă înţeles;
- vrea să fie apreciat;
- vrea să se reţină ceea ce spune;

ascunde acele aspecte ale personalităţii sale care sunt disonante cu personajul pe care îl interpretează" (Nuţă, 2011, p. 12). Vezi şi Maley & Duff, 1991, pp. 10-11.

[31] E. Porter distinge 5 atitudini de bază care pot fi adoptate în cadrul unei conversaţii: „o atitudine sau intenţie de sprijin, de interogare, de provocare la discuţie; o atitudine sau intenţie didactică (*teaching*), interpretativă, o atitudine sau intenţie evaluativă, activă, sugestivă, moralizatoare; o atitudine sau intenţie de susţinere, simpatie, reasigurare, moderaţie, o atitudine de înţelegere, intelectuală, afectivă, de apreciere" (E. Porter, *apud* Cojocaru, 2007, p. 49).

[32] Nuţă, 2004, pp. 103-112.

- vrea ca interlocutorul/interlocutorii să se raporteze critic la ceea ce spune;
- vrea ca interlocutorul/interlocutorii să dezvolte ceea ce spune;
- vrea să distreze interlocutorul/interlocutorii;
- vrea să convingă interlocutorul/interlocutorii să acţioneze într-un anumit fel, să producă o schimbare în comportamentul acestuia/acestora;
- vrea să provoace anumite stări/sentimente interlocutorului/interlocutorilor;
- vrea să se comunice – fără raportare la interlocutor(i) etc.

(4) Ce comunică locutorul? Informaţii, stări, sentimente etc. Mesaje simple sau complexe.

(5) Prin ce canal comunică locutorul? Vizual, auditiv, alternativ vizual şi auditiv, simultan vizual şi auditiv etc.

(6) Cum comunică locutorul? Verbal, nonverbal, paraverbal, folosind anumite tehnici comunicative (vezi *supra* şi exemplele de mai jos).

(7) Care este efectul actului comunicativ al locutorului? Prin prisma feedback-ului verbal/nonverbal primit de la interlocutor(i) pe parcursul derulării actului comunicativ, locutorul poate redimensiona/nuanţa/substitui/elimina etc. unele dintre componentele acestuia. Raportând intenţia comunicativă iniţială şi finalitatea vizată la feedback-ul primit, locutorul îşi dă seama dacă efectul actului său comunicativ este cel dorit/scontat sau este nevoie să-şi adapteze demersul la variabilele contextuale în care acţionează ca locutor.

În general, se consideră că există patru niveluri prin care trece, de obicei, comunicarea (Pease & Garner, 2007, pp. 102-105):

(a) clişeele: – *Bună, ce mai faci?* – *Bine...*; – *Bună ziua!* – *Bună ziua!* etc.;

(b) faptele – schimb de informaţii privind anumite situaţii: – *Am auzit că ai fost aseară la teatru. – Da.*; – *Ce text aţi avut de citit pentru astăzi? – Prâslea cel voinic şi merele de aur.*;

(c) opiniile: – *A fost o piesă clasică, însă pusă în scenă într-o manieră modernă, actuală, cu trimiteri către politicienii de azi...*; – *Este unul dintre basmele mele preferate, cu personaje care au caracteristici cel puţin interesante.*;

(d) sentimentele, reacţiile noastre emoţionale: - *Mă bucur foarte mult că te-am revăzut.*; *Mă bucur că v-a plăcut textul, îmi place să discut cu voi despre el.*

În plus, fiecare nivel „exprimă" ceva despre locutor/pentru interlocutor:

(a) clişeele – intrarea într-un/acceptarea unui ritual al comunicării;

(b) faptele – ce consideră locutorul important a fi prezentat în contextul respectiv;

(c) opiniile – ce consideră locutorul a fi relevant pentru situaţie (opinii subsumate aşa-numitului „dialog oficial", în termenii lui Collett, 2005, p. 89, reperabil într-o situaţie de comunicare); prezintă opiniile care să nu constituie o ameninţare la adresa feţei pozitive sau negative a participanţilor la actul comunicativ;

(d) sentimentele, reacţiile emoţionale – transmitere voluntară sau involuntară a manierei de raportare a locutorului la mesaj, la interlocutor, la situaţia de comunicare, în general. Acestora li se poate adăuga nivelul acţiunilor/reacţiilor comunicaţionale (parte a „dialogului neoficial" – Collett, 2005, p. 89), reflectare a intenţiei locutorului de a continua sau nu, la un moment dat, actul comunicativ, de a „preda" cuvântul interlocutorului/unuia dintre interlocutori, de a-şi încheia intervenţia etc.

*
* *

Dincolo de componenta explicită a mesajului transmis de către locutor într-o anumită situaţie de comunicare, există o

componentă implicită, latentă, reperabilă în condiţiile „citirii"/decodării diferitelor tipuri de ***indicatori ai comportamentului comunicativ al locutorului – indicatori verbali*** – vezi Tabelul nr. 8, ***indicatori nonverbali*** – vezi Tabelul nr. 9, respectiv ***paraverbali*** – vezi Tabelul nr. 10. Importante sunt, în acest sens, atât conştientizarea de către locutor a utilizării unor elemente verbale, nonverbale, paraverbale cu o anumită semnificaţie, cât şi cunoaşterea de către interlocutor a acestor valenţe comunicative, pentru a se putea raporta optim (din punctul său de vedere) la locutor, la intenţiile acestuia, la informaţiile primite etc.

Tabelul nr. 8. Indicatori verbali[33] ai comportamentului comunicativ al locutorului

Unităţi/structuri verbale	**„Traducere"**
Ei, da, mda...	Locutorul$_2$ (cel care a ilustrat anterior ipostaza de interlocutor) vrea doar să asculte.
repetarea cuvintelor locutorului	Locutorul$_2$ vrea doar să asculte.
Veniţi deseori aici...	Locutorul îl invită pe interlocutor să-şi asume rolul de vorbitor.
Nu-i aşa?, Nu credeţi? + o afirmaţie	Locutorul îl invită pe interlocutor să-şi asume rolul de vorbitor.
Sunt complet/perfect de acord.	Locutorul$_2$ preia cuvântul prin încurajare.
Prostii, nu sunt de acord...	Locutorul$_2$ preia cuvântul prin ripostă.
Nu cred./Până acum nu am făcut niciodată aşa.[34]	Locutorul$_2$ respinge mesajul locutorului$_1$.

[33] Cf. Felecan & Manu Magda, 2010, pp. 267-268, 272-275; Vasilescu, 2010, p. 202; Ionescu-Ruxăndoiu, 1999, pp. 114-116; Watzke-Otte, 2009, pp. 57-59; Hogan, *apud* Albu, 2008, pp. 110-118; Friedrich, *apud* Albu, 2008, pp. 28-32; Pease & Garner, 2007, pp. 18-27; Şerbănescu, 2007, p. 76; Collett, 2005, pp. 88-107; Nuţă, 2004, pp. 65-75, 114-115; Roco, 2004, p. 242; Zafiu, 2003, pp. 118-119; Ezechil, 2002, pp. 83-84; Birkenbihl, 1998, pp. 169-174 etc.

[34] Considerate „fraze ucigătoare" (Watzke-Otte, 2009, pp. 57-58).

Unităţi/structuri verbale	**„Traducere"**
Nu ştiu/chiar nu ştiu...	**Locutorul doreşte să cedeze cuvântul.**
De asemenea/şi/mai mult/în plus...	**Locutorul doreşte să păstreze cuvântul.**
Pe de o parte, pe de altă parte/În primul rând, ..., în al doilea rând...	**Locutorul doreşte să păstreze cuvântul.**
Înţelegi?, nu crezi că?, nu-i aşa?, ok, ştii ce vreau să spun...	**Locutorul doreşte să păstreze cuvântul.**
Eu............	**Locutorul se dovedeşte a fi, în principiu, sau se manifestă ca o persoană preocupată de sine, respectiv îşi asumă[35] ceea ce spune/comunică interlocutorului.**
Noi.........	**Locutorul evită să facă referiri la sine ca individ.**
Nu vreau să mă înţelegi/înţelegeţi greşit...	**Locutorul doreşte să atenueze efectele pe care le-ar putea avea mesajul său în cazul formulării unei critici/observaţii etc.**
Fiindcă veni vorba/ca să nu uit/dacă mă gândesc bine...	**Locutorul doreşte să atenueze efectul puternic pe care l-ar putea avea mesajul asupra interlocutorului, anunţând, de fapt, subtil, ceea ce este mai important în mesajul pe care-l transmite.**
Mai avem doar 5 minute din întâlnire/joc/numai 3 exerciţii de rezolvat.	**Locutorul doreşte să minimalizeze semnificaţia a ceea ce urmează să spună.**
Ei bine/într-un fel/oarecum/destul de/cam/de genul/aproximativ/ştii tu...	**Locutorul demonstrează imprecizie în formularea şi transmiterea mesajului, neasumându-şi răspunderea pentru informaţia transmisă.**
Ce mai faci? Bine. La revedere. Mă bucur că te-am revăzut.	**Locutorul se înscrie într-un anumit „ritual" al comunicării.**

[35] Vezi limbajul responsabilităţii (Stoica-Constantin, 2004).

Unităţi/structuri verbale	**„Traducere"**
Soţul meu vs. *soţul; copiii mei* vs. *elevii*	Locutorul se implică afectiv în actul comunicativ.
Sincer/ca să fiu sincer cu tine/pe cinstea mea/pe cuvântul meu/fără nici o îndoială, .../vă rog să mă credeţi că...	Locutorul încearcă să inducă în eroare interlocutorul sau simte că acesta nu are încredere în ce i se spune.
Vorbesc serios./Pe bune...	Locutorul vrea să-l convingă pe interlocutorul de veridicitatea celor comunicate.
Scriem acum, da/ok?	Locutorul încearcă să-l forţeze pe interlocutor să fie de acord cu cele spuse.
Da, da.../Da, totuşi.../Da, cu toate acestea...	Locutorul încearcă să simuleze acordul cu interlocutorul, însă îşi exprimă adevărata opinie (informaţia cea mai importantă din mesaj) după *„dar/totuşi/cu toate acestea"*.
Dacă rezolvaţi problema, primiţi o recompensă.	Locutorul încearcă să-l condiţioneze pe interlocutor, nefiind clar dacă se aşteaptă ca acesta să îndeplinească sau nu condiţia cerută.
După ce rezolvaţi problema primiţi o recompensă.	Locutorul încearcă să-l motiveze pe interlocutor, exprimându-şi, implicit, aşteptarea pozitivă referitoare la îndeplinirea condiţiei respective de către interlocutor.
Voi încerca/mă voi strădui să...	Locutorul nu îşi asumă răspunderea pentru îndeplinirea sarcinii respective.
Voi face/voi veni...	Locutorul îşi asumă sarcina respectivă şi exprimă certitudinea îndeplinirii ei.
Trebuie să...	Locutorul doreşte să impună ceva interlocutorului.
Vă propun să.../Aţi vrea să...	Locutorul doreşte să-l implice pe interlocutor într-o acţiune, fără a-i impune, însă, acest lucru (implicit, îi dă posibilitatea să refuze propunerea/invitaţia).

Unităţi/structuri verbale	„Traducere”
Nu avem acum timp pentru.../Mai vorbim altă dată despre asta...	Locutorul îl inhibă pe interlocutor, îi refuză „dreptul la replică”.
cuvinte precum *fericit, optim, avantaj, a câştiga* etc. valorificate în cadrul mesajului	Locutorul doreşte să centreze atenţia interlocutorului pe valenţele pozitive ale mesajului (tehnică folosită în cadrul strategiilor persuasive; a se vedea, în acest sens, şi cuvintele-cheie din reclame).
Eşti prea mic, vorbim despre asta când vei fi mai mare.../N-ai cum să înţelegi asta.../Nu m-ai înţeles bine...[36]	Locutorul emite judecăţi negative la adresa interlocutorului, face proiecţii negative asupra comportamentului acestuia (inclusiv sau, mai ales, în plan comunicativ).
Se vede că ai nevoie de ajutor./Nu poţi face asta singur.	Locutorul intervine în planul interlocutorului, i se impune acestuia.
Nu te mai gândi la asta, se poate întâmpla oricui...	Locutorul nu ia în serios problema interlocutorului.
Doriţi să adăugaţi ceva?/Mai explic o dată?/Să repet?	Locutorul îşi exprimă disponibilitatea de a se raporta la feedback-ul interlocutorului.
Utilizarea prenumelor, a supranumelor (poreclelor)	Locutorul mizează pe relaţia apropiată stabilită cu interlocutorul.
Folosirea citatelor/invocarea numelor unor personalităţi	Locutorul doreşte să-şi asigure credibilitatea în faţa interlocutorului.
Îţi aminteşti când...?	Locutorul doreşte să sublinieze relaţia „personalizată” cu interlocutorul.
N-ar trebui să vă spun asta.../Sigur, asta nu e problema mea, dar...	Locutorul încearcă să-l antreneze pe interlocutor în discutarea unor informaţii neverificate (zvonuri).
...cum se numeşte.../cum să spun...	Locutorul îşi doreşte ca interlocutorul să intervină.

[36] Considerate „fraze trăgaci” (Watzke-Otte, 2009, p. 59).

Unităţi/structuri verbale	**„Traducere"**
O altă manieră de a vedea lucrurile/Un alt mod de.../Un alt tip de...	Locutorul nu doreşte să impună punctul său de vedere ca fiind singurul valabil[37].
(Îţi) rămân dator/datoare!	Locutorul se plasează într-o ipostază de subordonare faţă de interlocutor.

etc.

Tabelul nr. 9. Indicatori nonverbali[38] ai comportamentului comunicativ al locutorului

Unităţi/structuri nonverbale	**„Traducere"**
Ţinerea unui obiect în mână, ţinerea mâinii pe cea a prietenului/rudei	Locutorul doreşte să-şi mascheze/controleze emoţiile.
Acceptarea interlocutorului în spaţiul personal	Locutorul doreşte să-şi apropie relaţional interlocutorul.
Privire susţinută către (un) interlocutor	Locutorul doreşte ca interlocutorul să preia cuvântul.
Gest către interlocutor	Locutorul doreşte ca interlocutorul să preia cuvântul şi-l invită să facă acest lucru.
Corpul şi capul îndreptate către interlocutor	Locutorul îşi doreşte ca interlocutorul să intervină.

[37] Vezi, în acest sens, şi exemple de „strategii ale moderaţiei" în discursul publicitar, reflectând „încercarea autorilor de a-şi prezenta mesajul în termeni moderaţi, ca pentru a preîntâmpina eventuale acuzaţii de exagerare şi chiar de fals"//: *un alt mod de...*" în loc de *unic, perfect, ideal* etc. (Zafiu, 2003, pp. 118-119).

[38] Cf. Ekman, 2011; Borg, 2010; Vasilescu, 2010, pp. 202-209; Watzke-Otte, 2009, pp. 63-71; Cabana, 2008; Popescu, 2007, pp. 14-15, 56-57; Cosnier, 2007, pp. 118-119; Collett, 2005, pp. 33-107; Mucchielli, 2005, pp. 233-234; Turchet, 2005; Pease, 2002; Ezechil, 2002, pp. 65; Birkenbihl, 1999, pp. 78-90; Ghiga, 1999, pp. 154-170 etc. Pentru exemple privind gesturile, mimica – râsul, plânsul copiilor etc., vezi Slama-Cazacu, 1961, pp. 138-139.

Unităţi/structuri nonverbale	„Traducere"
Poziţia contrafortului (sprijinirea corpului pe un picior, celălalt având rol de contrafort)	Locutorul doreşte să încheie actul comunicativ şi să părăsească situaţia de comunicare respectivă.
Zâmbet substituit mesajului verbal	Locutorul amână comunicarea mesajului.
Privire pe deasupra ochelarilor, ridicarea sprâncenelor, zâmbet[39] cu gura închisă	Locutorul doreşte să-şi domine interlocutorul.
Capul plecat, ferirea privirii[40], degetele mâinilor întrepătrunse („în coadă de porumbel"), poziţia în picioare drepţi	Locutorul se plasează într-o ipostază de subordonare/supunere faţă de interlocutor.

etc.

Tabelul nr. 10. Indicatori paraverbali[41] ai comportamentului comunicativ al locutorului

Unităţi/combinaţii paraverbale	„Traducere"
Pauza folosită după *nu*	Locutorul vrea să sublinieze refuzul.
Încercare de controlare a intensităţii vocii/a ritmului vorbirii	Locutorul doreşte să-şi mascheze emoţiile.
Imitarea timbrului unui copil[42]	Locutorul doreşte să-l sensibilizeze

[39] Pentru diferitele grade de la zâmbet la râs, vezi Prutianu, 2004, p. 9.

[40] În condiţiile în care se consideră că durata optimă a contactului vizual cu interlocutorul este de până la 60-70% din durata comunicării (Nuţă, 2004, p. 29) şi că „într-o conversaţie normală, vorbitorul se uită în altă parte mai mult decât persoana care ascultă" (Borg, 2010, p. 64; vezi şi Rovenţa-Frumuşani, 1999, p. 196).

[41] Cf. Chiricu, 2010, p. 48; Vasilescu, 2010, pp. 200-209; Durac, 2009, pp. 61-63; Watzke-Otte, 2009, pp. 71-74; Cosnier, 2007, pp. 118-119; Pease & Garner, 2007, p. 19; Iordănescu, 2006, p. 91; Collett, 2005, pp. 33-60, 81-107; Mucchielli, 2005, pp. 233-234; Roco, 2004, p. 69; Ezechil, 2002, p. 65; Krasne, 1998, p. 154 etc. Pentru exemple interesante privind tempoul, intonaţia, intensitatea vocii copiilor, vezi Slama-Cazacu, 1961, pp. 136-138).

[42] În condiţiile în care, „pe lângă tonalităţile emoţionale (automatizate) spontane, involuntare, există cele voluntare pe care le folosesc pentru a-mi face

Unităţi/combinaţii paraverbale	**„Traducere"**
	pe interlocutor.
Accentuarea unui anumit cuvânt din mesaj	Locutorul doreşte să atragă atenţia interlocutoruui asupra unei anumite componente a mesajului, în detrimentul celorlalte (cu sau fără intenţia de manipulare în sens negativ).
Pronunţarea unei componente a mesajului într-un ritm alert[43] sau cu o intensitate foarte scăzută a vocii	Locutorul încearcă să-l împiedice pe interlocutor să acorde o atenţie deosebită (sau aceeaşi atenţie) respectivei componente a mesajului (impresia, când vorbeşti mai repede sau mai încet, este că celălalt nu te va înţelege pe deplin sau nu te va urmări cu aceeaşi atenţie – vezi, de exemplu, citirea foarte rapidă a unor mesaje la sfârşitul reclamelor pentru medicamente).
Coborârea tonului	Locutorul doreşte ca interlocutorul să preia cuvântul.
Ridicarea tonului	Locutorul doreşte să-şi domine interlocutorul.
Lungirea vocalelor	Locutorul doreşte/este dispus să cedeze cuvântul interlocutorului.
Intensitate crescândă a vocii	Locutorul simte că interlocutorul doreşte să intervină, dar nu permite acest lucru.
Voce energică, intonaţii şi inflexiuni diverse, schimbări de ritm	Locutorul (implicat în ceea ce comunică) vrea să atragă/să păstreze atenţia interlocutorului.
Schimbarea ritmului, a intonaţiei, a	Locutorul doreşte să facă diferenţa

mai atractivă comunicarea, pentru a o dirija în sensul în care doresc eu" (Roco, 2004, p. 69).

[43] Cca 200 de silabe/minut reprezintă o vorbire relativ lentă; cca 350 de silabe/minut = vorbire relativ normală; cca 500 de silabe/minut = vorbire relativ rapidă (Birkenbihl, 1999, p. 183).

Unităţi/combinaţii paraverbale	„Traducere”
intensităţii vocii	între propria opinie şi citatul prin care o susţine/la care face apel (ca argumentare sau în contrapondere).
Schimbarea timbrului vocii	Locutorul doreşte să redea replica unei alte persoane pe care o actualizează astfel, in absentia, în situaţia de comunicare respectivă.
Intonaţie ascendentă	Locutorul îl invită pe interlocutor să intervină/să facă o serie de completări.
Pauze „vocalice” (*ăăă, îîî, mmm*)	Locutorul îşi doreşte ca interlocutorul să intervină.
Intonaţie descendentă	Locutorul doreşte/este dispus să cedeze cuvântul/să se retragă din situaţia de comunicare respectivă.

etc.

*
* *

Pe aceeaşi linie a optimizării relaţionării şi comunicării locutorului cu interlocutorul, se înscriu coordonate precum:

- ***adaptarea locutorului la interlocutor*** – modalitate de intrare în raport cu acesta, de „potrivire”[44] cu acesta – ca postură, ritm al vorbirii, intensitate a vocii etc.; vezi de exemplu, situaţia unei discuţii între un adult şi un copil preşcolar; înainte de intrarea în bibliotecă, i se atrage atenţia copilului că trebuie să vorbească în şoaptă, pentru a nu-i deranja pe ceilalţi; iniţial, copilul continuă să vorbească tare; în momentul în care adultul i s-a adresat acestuia în şoaptă, copilul a preluat maniera de comunicare cu intensitate redusă; în comunicarea interpersonală şi în cea didactică/educaţională, această „potrivire” cu interlocutorul se exersează, pentru a

[44] „Raport”/„matching” (Iordănescu, 2006, p. 71), „oglindire” (Erickson, 2009, pp. 76-86).

optimiza astfel relaționarea cu acesta și derularea actului comunicativ, în general;

- ***plasarea locutorului în ipostaza de a oferi feedback pozitiv/ constructiv interlocutorului*** – de exemplu, când un elev citește compunerea pe care a redactat-o, profesorul (sau un al elev) are cel puțin două posibilități de a reacționa în manieră pozitivă (cf. Rymes 2008: 69): (a) *Frumoasă compunere!/Este o compunere frumoasă/reușită!* – feedback ce închide, în general, actul comunicativ, în condițiile în care elevul poate doar răspunde, eventual, *mulțumesc*; (b) *Frumoasă/originală compunere... Cum ai ales personajele? Ce învățătură ai dorit să transmiți prin compunerea ta?* – formulare care îi arată elevului că profesorul este interesat de modul în care a gândit elevul, de ce a dorit acesta să transmită prin compunerea respectivă, motivându-l astfel să comunice în continuare oral (în completarea comunicării scrise realizate prin compunere);
- ***asumarea comunicării de emoții*** – în condițiile în care „orice comunicare este emoțională. [...] Atât receptorul, cât și emițătorul comunică cu tonalități emoționale. Sunetul vocii cuiva amintește de o altă voce, gestica unei persoane se aseamănă cu felul de a se comporta al unei alte persoane, o privire poate evoca o altă privire" (Roco, 2004, p. 69);
- ***structurarea mesajului*** folosind mărci/conectori de diferite tipuri (cf. Reboul & Moeschler, 2010, p. 59; Erickson, 2009, p. 128; Popescu, 2007, p. 91 etc.):
  - mărci ale inițierii actului comunicativ: *pentru început; mai întâi; înainte de toate; înainte de a începe; aș începe prin a...*;
  - mărci cotextuale/de tranziție/de ancorare a respectivei componente a mesajului în mesajul ca întreg: *după cum am arătat deja; pornind de la ceea ce am spus/arătat anterior; următoarea idee; ideea precedentă; un contraexemplu ar fi...* etc.;
  - mărci contextuale, de raportare a unei componente a mesajului la contextul comunicativ mai larg (cu toate

variabilele acestuia): *asta îmi aminteşte de o situaţie când...; spuneai tu data trecută când ne-am întâlnit că...; am mai discutat şi la ora de matematică despre...; într-un alt context...; francezii ar avea altă părere...; am văzut aseară la ştiri că.../probabil aţi văzut şi voi* etc.;

– mărci ale ordonării componentelor mesajului şi ale relaţiilor dintre acestea: *în consecinţă; fie..., fie...; pe de o parte, ..., pe de altă parte, ...; în primul rând, ..., în al doilea rând, ..., în al treilea rând, ...; 1..., 2..., 3..., 4.... (eventual, chiar cu indicarea pe degete a acestei succesiuni); sau; deci, în concluzie; or, dimpotrivă; în contrasens, în contrapondere; şi, nici, ...nici* etc.;

– mărci ale definirii/exemplificării/analogiei/explicaţiei/argumentării[45] etc.: *prin definiţie; ca o definiţie de lucru, să considerăm că...; de exemplu; astfel; prin comparaţie; altfel spus; aceasta ne arată că...; astfel se explică...; aceasta ne demonstrează că...; argumentele noastre sunt...* etc.;

– mărci ale coeziunii – forme pronominale, forme verbale concordante etc.;

– mărci ale importanţei anumitor componente ale mesajului pentru locutor: *aş vrea să subliniez că...; voi puncta în mod deosebit...; mă voi opri mai ales la; mă voi axa mai ales pe...; cu precădere* etc.;

[45] Pentru diferitele valenţe ale acestor elemente, vezi Albulescu, 2008; Kneller, 1973, pp. 121-129 etc.; particularizând, vezi Dospinescu, 1998, p. 108, pp. 112-113, p. 117; Kneller, 1973, p. 13 (pentru definire); Dospinescu, 1998, p. 125 (pentru exemplificare); Dospinescu, 1998, p. 130 (pentru analogie); Sălăvăstru, 1996, p. 16; Kneller, 1973, pp. 124-125 (pentru explicaţie); Albulescu, 2008, p. 141; Rovenţa-Frumuşani, 2000, p. 9, 30; Sălăvăstru, 2003, pp. 45-46; Sălăvăstru, 1996, p. 42; Mihai, 1987, p. 13; Mihai & Papaghiuc, 1985, p. 18, 75; Năstăşel & Ursu, 1980, pp. 238-240 (pentru argumentare) etc.

— mărci ale încheierii actului comunicativ: *pentru a încheia; în încheiere; concluzionând; sintetizând, în cele din urmă; finalmente* etc.;
- ***valorificarea, în construirea şi transmiterea mesajului, a tuturor elementelor auxiliare care pot facilita decodarea acestuia de către interlocutor***: obiecte existente în situaţia de comunicare respectivă, imagini, fotografii, scheme (preexistente sau construite pe măsură ce se transmite mesajul), înregistrări audio/video, mesaje scrise cu anumite caractere, fonturi, cu o anumită cromatică etc. (desigur, toate acestea vin în completarea componentelor nonverbale şi paraverbale ale comunicării) – vezi, de exemplu, într-o situaţie de comunicare interpersonală, susţinerea ideilor prin arătarea unor fotografii, iar în cazul comunicării didactice/educaţionale, derularea unei activităţi subsumate temei *Toamna* într-un decor cu frunze galbene, ruginii, cu fructe, legume, pe un fond sonor adecvat, cu locutor îmbrăcat în culorile acestui anotimp etc.;
- ***necesitatea exersării utilizării componentelor verbale, nonverbale şi paraverbale ale sistemului comunicativ*** – atât de către vorbitorul comun, în vederea optimizării comunicării interpersonale, cât şi de către profesor şi elev, în vederea optimizării comunicării didactice/educaţionale etc.

*

* *

Literatura de specialitate este generoasă în prezentarea a diferite ***contexte de exersare a utilizării componentelor verbale, nonverbale şi paraverbale ale sistemului comunicativ***. Dintre acestea, am considerat utile pentru demersul propus în lucrarea de faţă următoarele exerciţii şi jocuri (valorificabile atât cu adulţii, cât şi cu copiii de diferite vârste):
- *Mesajul din fotografie* – fiecare persoană primeşte o fotografie şi trebuie să noteze, prin raportare la aceasta, cât mai multe informaţii pe care le poate obţine privind fotografia respectivă; ulterior

se face schimb de fotografii între participanţi şi se compară în final mesajele reperate, de persoane diferite, în aceeaşi fotografie; pot fi folosite şi fotografii ale aceluiaşi „obiectiv", dar realizate din unghiuri diferite sau de către persoane diferite – se discută, în acest caz, ce aduce în plus fiecare fotografie[46];

- *Contratimp* – fiecare persoană trebuie să vorbească despre un anumit subiect (indicat sau la alegere) timp de două minute[47], precizându-se modalitatea de construire a mesajului (narativ, descriptiv, dialogat etc.);
- *Mesajul ochilor*[48]*/buzelor* – fiecare persoană trebuie să transmită un anumit mesaj/o anumită stare doar prin intermediul ochilor sau doar prin intermediul buzelor (restul componentelor feţei şi corpului fiind acoperite);
- *Fără cuvinte* – continuarea unui act comunicativ, la semnal, fără a mai folosi elementele comunicării verbale[49];
- *exerciţii de completare de tipul Trebuie să... – Vreau să...; Sunt... – Nu sunt...*[50];
- *În ritm de...* – exerciţii de mişcare şi de transmitere a unui mesaj verbal prestabilit în ritm de vals, hip-hop etc.;
- *exerciţii de dicţie* – folosind[51]:
  - frământări de limbă: „*o sapă lată, două sape late etc.*"; „*nu e anevoie a zice bou breaz-bârlobeaz, dar e anevoie a dârlobârlobrezi dârlobârlobrezitura din oile Dârlobârlobrezeanului*" (Pamfile, 1909, p. 76); „*Titirişcă,/Frişcă/Se pune pe titirişc,/Frişc;/Dar titirişc,/Frişc/Nu se poate pune pe titirişca/Frişca*" (Pamfile, 1909, p. 78); „*am o prepeliţă pestriţă cu doisprezece prepeliţi pestriţi; e pestriţă prepeliţa pestriţă, dar sunt mai pestriţi puii prepeliţei decât prepeliţa*

[46] Adaptare după Maley & Duff, 1991.
[47] Adaptare după Simister, 2011, p. 46.
[48] Cf. Manes, 2008, pp. 117-118.
[49] După Roco, 2004, p. 91.
[50] Manes, 2008, pp. 129-132.
[51] Am folosit, în exemplificare, texte din Pamfile, 1909, pentru ineditul lor.

pestriță" (Pamfile, 1909, pp. 79-80); „*De gospogărit/M-am gospodărit,/dar de desgospodărit,/Nu mă pot desgospodări*" (Pamfile, 1909, p. 80);

- cântece-formulă: „*Arici,/Arici,/Pogonici,/Du-te la moară,/De te-nsoară,/Și ia fata lui Cicoare,/Cu cercei/De nouă lei,/Cu mărgele/De surcele*", „*Arici,/Arici,/Pogonici,/Hai la moară,/ De te-nsoară,/Și ia fata lui Cicoare,/Și boii-mpăratului/Și caleașca Radului*" (Pamfile, 1909, p. 52); „*Fugi, ploaie călătoate,/Că te-ajunge sfântul soare,/Cu un pai,/Cu un mălai,/ Cu sabia lui Mihai*" (Pamfile, 1909, p. 55); „*barbă-bărbue,/ Gură-gurărie,/Nas-năsăluc/Ochi-bazaochi,/Sprâncene coțofene,/Frunte-tăvăluc/Hop de țuțuluc*" (Pamfile, 1909, p. 56);
- recitative-numărători utilizate, în jocurile lor, de copiii macedo-români: „*Ca la măr,/Ca la păr,/Ca la dinte,/ Dintelaș,/Păpușică/,Frumușică,/Gheorghieș,/Clanț,/Ieși afară/Iepuraș*",
- „*Un,/Donă,/Trena,/Pana,/Gârli,/Mârli,/Roto,/Goto,/Tava,/ Cioc*" (Pamfile, 1909, p. 28);
- serii paronimice: *car – sar – var – jar – țar – par – zar – rar – dar – bar – far – har /cad – cat – caș – caz /sac – sat – sap /vad – vas – vag – val – van /jad /țap /pas – pat – pal – pac – paf – pag – pap /zac – zaț /rac – rad – rag – ram – ras /dac – dat /bac – bag – bal – ban – bas – bat /fac – fag – fad – fan /hac – hat – haz – hal – ham – han* etc.;
- jocuri vocalice/consonantice: *ba – be – bi – bo – bu – bă – bî (vocale); pa – ba – ca – ga – sa – za – șa – ja – ta – da – fa – va (consoane surde/consoane sonore)* etc.;
- onomatopee: sunetele produse de anumite viețuitoare, zgomote din natură etc.;

▪ *exerciții pentru zona maxilarului, a buzelor, a limbii, a palatului moale* – simularea mușcăturii; simularea suflatului la un instrument muzical; fluieratul; ținerea strânsă, cu buzele, a unei eșarfe

trase de altcineva; atingerea dinților de jos și de sus cu limba; simularea sforăitului, a tusei[52] etc.;
- *Numai un cuvânt*[53] – fiecare participant la actul comunicativ trebuie să aibă replica formată dintr-un singur cuvânt;
- *Tonalitatea jucăușă* – o persoană spune, pe rând, aceeași replică[54], dar într-o tonalitate veselă, tristă, ghidușă, enervată etc.;
- *Râdem în a/e/i/o/u – Ce spunem?* – asocierea diferitelor tipuri de râs[55] cu mesajele/stările/atitudinile aferente (râsul verbalizat);
- *exerciții de respirație*[56]: umflarea unui balon, stingerea unui pai de chibrit aprins, mirosirea unei flori, respirație profundă, respirație superficială etc.;
- *Cuvântul-desen* – fiecare participant trebuie să se gândească la un cuvânt (tip *bucurie, prietenie, frumusețe, fericire, împlinire* etc.), să-l reprezinte prin desen, iar colegii trebuie să-și dea seama care a fost cuvântul reprezentat;
- *Comunicăm despre... orice* – se scriu pe bucățele de hârtie, de către participanți, primele cuvinte care le vin în minte; bilețelele se pun într-o pălărie/cutie și fiecare extrage câte unul, trebuind să comunice, într-un interval de timp dat (cronometrat), având ca pretext cuvântul de pe bilețel (altul decât cel scris de către persoana respectivă însăși);
- *Telecomanda în acțiune* – varianta (1): pe foi de hârtie (eventual, colorate) se scriu diferite teme despre care pot vorbi persoanele implicate în joc; persoana care își asumă rolul de „redactor"/„prezentator" începe să vorbească pe tema scrisă pe

[52] Tobolcea & Karner-Huțuleac, 2010, pp. 92-95.
[53] După Birkenbihl, 1998, pp. 234-235. Ca variantă în care li se dă participanților dialogul format din astfel de replici alcătuite din câte un singur cuvânt, vezi *One-word-dialogues* (Maley & Duff, 1991).
[54] Pentru varianta citirii unui text folosind tonalități diferite, vezi Munteanu, 2005, pp. 147-148.
[55] Cf. Birkenbihl, 1999, pp. 196-198 etc.
[56] Vezi Tobolcea & Karner-Huțuleac, 2010, p. 96; Munteanu, 2005, pp. 131-132; Borg, 2010, p. 123 etc.

foaia pe care şi-a ales-o; ceilalţi participanţi ridică, pe rând, câte o altă foaie, iar „redactorul"/„prezentatorul" trebuie să-şi schimbe „discursul" în funcţie de tema indicată; varianta (2): acelaşi rol de „redactor"/„prezentator"; foi sau palete pe care sunt semnele + – ; „redactorul"/„prezentatorul" începe să vorbească şi, atunci când ceilalţi participanţi ridică, succesiv, foile sau paletele cu + trebuie să vorbească din ce în ce mai tare, iar când i se arată semnul – trebuie să coboare intensitatea vocii (se poate merge, de exemplu, pe succesiunea + + + – – + – – – – – – până când locutorul nu mai este auzit de către interlocutori);

- *Haina face pe om (?)* – alegerea, dintr-o serie de piese de vestimentaţie, a unora care pot permite unei persoane să construiască un personaj, trebuind să comunice (verbal, nonverbal şi paraverbal) conform „rolului" asumat; schimbarea unei piese de vestimentaţie cu o alta, cu obligativitatea de a produce modificări şi în stilul de comunicare;
- *Definiţii originale* – participanţii sunt provocaţi să dea definiţii inedite – dar formulate ca articole de dicţionar – pentru cuvinte precum *piaţă, ceaţă, devreme, neclar, bucuros* etc.;
- *Vânzătorul de top* – locutorul trebuie să-şi convingă interlocutorii – prin mijloace verbale, nonverbale şi paraverbale – într-un interval de timp dat, să cumpere un anumit produs (*un fluture, un plic, o mască, un personaj imaginar* etc.);
- *Culori-stări/culori-sentimente* – participanţii trebuie să asocieze jetoane de diferite culori cu anumite stări de spirit, cu anumite sentimente şi să le verbalizeze, să prezinte situaţii (pe care le-au trăit) relevante pentru stările/sentimentele respective etc.

II.3. Componenta interlocutorială a actului comunicativ

Instanţa interlocutorială reflectă, în general, prin feedback-ul oferit, efectul produs de locutor, prin transmiterea mesajului, în cadrul

actului comunicativ dintr-o anumită situaţie. Este, ca şi instanţa locutorială, o instanţă mobilă, în condiţiile în care în cadrul schimbului comunicativ/al dinamicii oricărui act comunicativ (chiar şi în cazul monologului, în care se poate vorbi de o dedublare la nivelul instanţelor comunicative), fiecare actant poate deveni, succesiv, locutor, respectiv interlocutor.

*

* *

Prin raportare la elementele prezentate în secţiunea anterioară (II.2.), ***premisele creării unui context comunicativ optim*** implică, de data aceasta din partea interlocutorului, răspunsul la cel puţin şapte întrebări:

(1) Ce ştiu despre locutor?

(2) Cum relaţionez cu locutorul? Ce atitudine am faţă de acesta şi faţă de situaţia de comunicare, în general?

(3) Cu ce scop mă plasez în ipostaza de interlocutor în această situaţie de comunicare?

(4) Ce receptez/decodez?

(5) Ce tehnici/instrumente folosesc în decodare?

(6) Dau feedback locutorului? Sub ce formă? Cu ce instrumente?

(7) Cum mă raportez la ipostaza de interlocutor, respectiv la cea de locutor?

Răspunsurile posibile plasează interlocutorul într-o anumită ipostază în raport cu situaţia de comunicare, în general, şi cu datele ei contextuale (personale – ce ştiu despre locutor, ce ştiu despre mine; interpersonale/relaţionale – ce ştiu despre relaţia cu locutorul, cum mă raportez la acesta, cu ce atitudine; circumstanţiale – acum, aici mă simt.../mă raportez într-o anumită manieră la actul comunicativ; culturale, sociale etc. – prin prisma prejudecăţilor, a cutumelor etc., decodez mesajul într-un anumit fel etc.), cu scopul asumării rolului de interlocutor în situaţia respectivă, cu disponibilitatea de a oferi o anumită formă de feedback locutorului, de a-i prelua sau nu acestuia

rolul (fie şi secvenţial), cu instrumentele/tehnicile de care dispune pentru a-şi exprima (verbal, nonverbal/paraverbal) această disponibilitate, respectiv pentru a recepta, decoda şi interpreta optim mesajul şi, de altfel, întregul act comunicativ.

(1) Ce ştie interlocutorul despre locutor? Poate avea sau nu informaţii referitoare la vârstă, profesie, preocupări, interese, stare fizică, intenţie comunicativă etc., la cum a fost perceput anterior, în alte situaţii de comunicare, de către alţi interlocutori, la rolul/rolurile pe care şi l-a/le-a asumat în alte contexte comunicative etc. Vezi, de exemplu, în comunicarea interpersonală, informaţiile pe care le are interlocutorul despre un locutor prieten/cunoştinţă de familie/coleg etc., sau despre un locutor care şi-a asumat, în contexte diferite, rolul de profesor, rolul de coleg, rolul de prieten etc.; în cazul comunicării didactice/educaţionale, este interesant, de exemplu, „fondul comun de informaţii" referitoare la un anumit profesor, cunoscut, în ipostaze diferite, de serii succesive de elevi, fond confirmat sau infirmat, la un moment dat, de către un interlocutor X. Toate aceste informaţii se pot constitui în avantaj sau în dezavantaj pentru decodarea optimă a mesajului; de exemplu, valorificarea unor date deja cunoscute poate optimiza actul comunicativ (inclusiv pe linia principiului economiei – nu ne prezentăm de fiecare dată, în contexte diferite, aceluiaşi interlocutor, nu punem sub semnul întrebării „rolul" asumat de locutor, în condiţiile în care acesta ne este deja familiar din contexte similare etc.), după cum, pe de altă parte, etichetările, prejudecăţile pot genera blocaje în comunicare.

(2) Cum relaţionează interlocutorul cu locutorul? Ce atitudine are faţă de acesta şi faţă de situaţia de comunicare, în general? Variabila relaţională/interpersonală/intersubiectivă a actului comunicativ implică, din partea interlocutorului, asumarea unui anumit rol în context, a unei anumite atitudini atât faţă de locutor, cât şi faţă de actul comunicativ în ansamblu. Relevante sunt, în acest sens, stilurile de ascultare în care se poate plasa interlocutorul – fie principial (în general, interlocutorul X încearcă să fie un ascultător

activ sau, dimpotrivă, preferă ipostaza ascultătorului pasiv sau a celui mereu indiferent la ceea ce se întâmplă în jurul lui, în situaţia de comunicare respectivă), fie contextual[57] (de exemplu, din cauza oboselii, un interlocutor, de obicei ascultător activ, devine pasiv). În ambele tipuri de situaţii, locutorul primeşte astfel feedback prin manifestările vizibile, verbale/nonverbale, ale atitudinii interlocutorului[58]. De exemplu (după Albu, 2008, pp. 163-164; Coman, 2008, pp. 112-113; Pânişoară, 2004, pp. 126-127; Marinescu, 2003, p. 39; Ezechil, 2002, p. 59; Şoitu, 2001, pp. 160-162 etc.):

- ascultătorul activ[59] este recognoscibil printr-un comportament verbal de tipul: *Poţi repeta, te rog?; Ce înţelegi prin...?; Înţeleg ce vrei să spui...* etc., dar şi prin manifestări nonverbale de tipul: zâmbet încurajator, privire către locutor, capul aplecat înainte etc.;
- ascultătorul pasiv este cel care nu se manifestă verbal sau nonverbal în actul comunicativ;
- ascultătorul inhibator, care blochează comunicarea, se exteriorizează verbal şi paraverbal prin sintagme precum *Serios!; Da, sigur...(+ ton ironic); Te şi cred...; De parcă ce spui tu sună realist...; Tu chiar crezi? (adresându-i-se colegului)*, respectiv nonverbal – prin zâmbet ironic, dispreţuitor, mâinile încrucişate, poziţia aşezat pe scaun, sprijinit de spătar, orientat spre spate, privire ostentativă către ceas etc.;

[57] Pentru exemple de contexte în care ascultarea activă nu este justificată/motivată (când interlocutorul se simte manipulat, când mesajul este redundant şi interlocutorul consideră că nu mai are nimic de câştigat prin urmărirea locutorului etc.), vezi Cameron, 2006, p. 116.

[58] Particularizând, în cadrul comunicării didactice/educaţionale sunt reperabile (cf. Zelinschi, 2006, pp. 16-17): comportamente pozitive (de solidaritate; de destindere; de acord); negative (de dezacord; de tensiune; de antagonism); neutre (răspunsuri – îşi spune părerea, informează, repetă, confirmă etc.; probleme – cere o opinie, o evaluare, cere sugestii, direcţionări etc.).

[59] Subsumat tipului de ascultare activă sau, după Pânişoară, 2004, p. 124, „interactivă".

- ascultătorul indiferent este cel care preferă să discute cu altcineva din situaţia de comunicare respectivă, neurmărindu-l pe locutor, se uită pe geam, se uită la ceas, caută diferite lucruri în geantă/servietă etc.;
- pseudo-ascultătorul este cel care doar simulează ascultarea – prin *da, hmm*, dat afirmativ din cap etc., în realitate nevizând receptarea şi decodarea mesajului transmis de către locutor;
- ascultătorul selectiv este cel care „vânează" doar anumite componente ale mesajului – fie pe cele de la care îşi poate construi propria intervenţie, fie pe cele care sunt în dezavantajul locutorului (neconcordanţe, greşeli etc.);
- ascultătorul defensiv este cel care se simte „atacat", vizat în sens negativ de tot ceea ce spune locutorul şi se manifestă printr-o atitudine de retragere, privire în pământ, roşeaţă în obraji, prin sintagme de disculpare de tipul *eu..., nu...* etc.;
- ascultătorul absent este cel prezent doar fizic în situaţia de comunicare respectivă – tipul de interlocutor căruia simţi uneori nevoia să-i spui *Bună dimineaţa!*, indiferent de ora din zi;
- ascultătorul revoltat/suprasaturat – de o anumită temă de discuţie, de actul comunicativ respectiv, de intervenţia prea amplă a locutorului etc. – se face explicit prin sintagme de tipul *Iar vorbim despre asta?; Nu se mai termină prezentarea asta?; M-am săturat să tot facem mereu acelaşi lucru!*, prin mâini ridicate a revoltă, ridicarea nemulţumită/revoltată a privirii, tuse ostentativă, obiecte „scăpate" din mână etc.

(3) Cu ce scop se plasează în ipostaza de interlocutor în respectiva situaţie de comunicare? Faţă de ipostaza locutorială, caracterizată prin „comunic pentru a...", cea interlocutorială poate fi prezentată prin variabilele lui „ascult pentru a..."[60]; astfel, interlocutorul ascultă pentru că:

[60] Vezi şi T.K. Gamble & M. Gamble, *apud* Pânişoară, 2004, p. 129; Cameron, 2006, pp. 96-98; Pânişoară, 2004, p. 128; Ilica, 2003, pp. 115-116; Stoica-Constantin, 1996b, p. 34 etc.

- doreşte să se informeze;
- doreşte să-l cunoască pe locutor;
- doreşte să-şi dea seama de măsura în care locutorul se implică în actul comunicativ respectiv;
- doreşte să găsească soluţiile unei situaţii conflictuale;
- doreşte să aibă puncte de plecare pentru prezentarea/dezvoltarea propriilor idei;
- doreşte să se raporteze critic la ceea ce spune locutorul;
- doreşte să construiască/să menţină o anumită relaţie cu locutorul;
- doreşte să se amuze/distreze etc.

(4) Ce receptează/decodează interlocutorul? Mesajul verbal, nonverbal şi paraverbal transmis de către locutor, informaţiile, stările comunicate/exteriorizate de către acesta, voluntar şi/sau involuntar. Mesajul explicit şi, în condiţii optime, pe cel implicit – mesajul „spus" şi pe cel „ne-spus" (vezi *supra*).

(5) Ce tehnici/instrumente foloseşte interlocutorul în decodare? În principiu, asocierile între indicatorii verbali, nonverbali şi paraverbali actualizaţi în cadrul actului comunicativ şi posibilele „traduceri" contextuale ale acestora. Într-un plan mai general, plasarea în ipostaza de interlocutor şi, implicit, practica ascultării presupun un demers gradat. Se disting, în acest sens, în literatura de specialitate, patru etape ale unui model al ascultării (cf. Raymond S. Ross şi Mark G. Ross, *apud* Pânişoară, 2004, pp. 125-130):

- *senzaţia* – rezultat al acţiunii analizatorilor (auditiv, vizual, olfactiv etc.) – Pânişoară, 2004, p. 125: interlocutorul aude[61] mesajul, vede gesturile/mimica locutorului, percepe corect sau distorsionat (din cauze fizice/psihice/contextuale etc.) tonul, intonaţia etc., este sau nu deranjat de zgomotul de fond/de factorii perturbatori, în general etc.; toate acestea influenţează modul în care interlocutorul percepe/receptează mesajul;

[61] Pentru distincţia între: „a auzi", „a asculta", respectiv, „a audia", vezi Ezechil, 2002, p. 57; Borg, 2010, pp. 114-115 etc.

- *interpretarea* – implicând „atribuirea unui înţeles la ceea ce am ascultat" (Pânişoară, 2004, p. 126) – etapă corespunzătoare celei de decodare a mesajului (prin valorificarea codului cunoscut de către interlocutor şi a raportării acestuia la cel folosit de către locutor în construirea mesajului) şi, într-o anumită măsură, celei de interpretare a acestuia în accepţiunea clasică;

  NOTĂ. Pot apărea, în această etapă, disfuncţii generate de:
  (a) tema prea comună/banală sau, dimpotrivă, prea complicată/ greoaie a mesajului/discursului (inadecvarea acestuia la interesele şi la particularităţile de decodare ale interlocutorului) – de exemplu, o prezentare cu idei simpliste la facultate sau una cu idei greoaie, cu multe neologisme etc. – la ciclul primar sau la grădiniţă; efectul: interlocutorul nu mai ascultă/nu mai urmăreşte locutorul, gândindu-se că nu are nimic de câştigat din prezentarea acestuia;
  (b) raportarea excesiv de critică la locutor (interlocutorul nu-l mai ascultă eficient, activ, pe locutor, fiind preocupat să-i găsească greşeli de orice tip);
  (c) actualizarea unor prejudecăţi, stereotipuri negative – interlocutorul a pus, în contexte anterioare, o etichetă negativă locutorului şi nu se aşteaptă să spună nimic interesant acum; aşadar, „ascultă" prin această grilă; de fapt, nu ascultă realmente;
  (d) formularea de concluzii pripite, înainte ca locutorul să-şi fi încheiat mesajul; raportându-ne fragmentar la mesajul locutorului, concluziile pot fi eronate; în plus, dacă reacţia devine şi verbală, întreruperea poate distorsiona traiectoria iniţială dorită de locutor;
  (e) raportarea la elemente perturbatoare de ordin contextual (zgomotul produs de o maşină, intrarea în sală a unui coleg, ieşirea din sală a unui coleg, un pix scăpat jos etc.);
  (f) mimarea ascultării – interlocutorul se gândeşte la altceva, dar mimează atenţia etc.

- *comprehensiunea/înţelegerea* – implică o raportare critică/evaluativă faţă de ceea ce a transmis locutorul. Ralph Nichols (*apud* Pânişoară, 2004, p. 128) include, printre factorii care influenţează înţelegerea: inteligenţa, nivelul vocabularului, abilitatea de a face asocieri, de a surprinde ideile centrale, cuvintele-cheie etc.,

capacitatea de concentrare, interesul față de subiect, confortul fizic și psihic, admirația față de locutor etc.;
- *răspunsul* – condiționat de existența scopurilor prezentate *supra* (ascult pentru a...) – presupune acțiuni de tipul parafrazare, repetare, formulare de întrebări, feedback nonverbal, rezonare cu sentimentele/trăirile locutorului etc.

Acestora li se poate adăuga, din teoria rogersiană (după Peretti, Legrand, Boniface, 2001, pp. 323-325), necesitatea actualizării unui *comportament de comprehensiune*, presupunând:
- ecou – concretizat în manifestări verbale de tipul: *Aa; Da; Corect; Exact; Evident; Înțeleg...; V-am auzit; Vă urmăresc; N-am înțeles ultimul cuvânt, repetați, vă rog!* etc.;
- reflectare – manifestată prin sintagme precum: *V-ați schimbat la față; Se vede că aveți emoții; V-ați înroșit la față; Ați strâns pumnii* etc.;
- reverberare – realizată prin reacții verbale de tipul: *La început ați spus că...; Credeți că...; Cred că...; M-a surprins faptul că...* etc.

Practic, ipostaza interlocutorială se concretizează, în plan acțional, în succesiunea: **percep – decodez/ajung la sens – înțeleg/ evaluez/mă raportez critic la – răspund/reacționez/dau feedback.**

(6) Dă interlocutorul feedback locutorului? Sub ce formă? Cu ce instrumente? Interlocutorul poate alege să dea sau nu feedback verbal/nonverbal/paraverbal locutorului (deși și absența feedback-ului explicit se constituie, în realitate, tot într-o formă de feedback) și, în cazul plasării în ipostaza ascultătorului activ[62], poate solicita completări, explicații, lămuriri, poate încuraja sau nu locutorul să-și dezvolte ideea, poate fi empatic, înțelegător, suportiv sau, dimpotrivă, își poate manifesta rezervele/dezacordul față de cele comunicate de

[62] Care se manifestă prin „(1) non-evaluare; (2) non-interpretare; (3) non-consiliere; (4) non-chestionare sistematică; întrebări deschise; (5) comprehensiune; reformulare" (Abric, 2002, p. 50).

către locutor, poare reformula[63], rezuma ceea ce a receptat etc. – vezi, în acest sens, etapa *răspunsului* şi concretizările *comportamentului de comprehensiune*, prezentate *supra*, respectiv diferitele manifestări verbale, nonverbale şi paraverbale ale comportamentului interlocutorului şi „traducerea” acestora – Tabelele nr. 11-13.

Tabelul nr. 11. Manifestări verbale[64] ale comportamentului interlocutorului şi „traducerea” acestora

Unităţi/structuri verbale	„Traducere”
Te ascult.../Ce s-a întâmplat?	Interlocutorul este deschis comunicării, se arată interesat de ceea ce are de spus locutorul.
Da./Înţeleg./Sigur./Da, da, da./Aşa...[65]	Interlocutorul, în ipostaza sa activă (nu simulată), este atent la actul comunicativ al locutorului şi îi confirmă acestuia că îşi poate continua intervenţia.
Zău!/Nu mai spune!/Fugi de-aici!	Interlocutorul îşi exprimă neîncrederea în spusele locutorului.
Aaa.../Aha.../Wow...	Interlocutorul îşi manifestă surpriza

[63] Pentru diferitele tipuri de reformulări – reformularea-reflectare; reformularea-sinteză; reformularea prin inversarea raporturilor figură-fond; reformularea-clarificare; reformularea paralimbajului – vezi Rogers, *apud* Mucchielli, 2005, pp. 234-235.

[64] Cf. Mazilu, 2010, p. 125; Watzke-Otte, 2009, pp. 39-41; Fine, 2008, pp. 70-71; Chiru, 2003, pp. 50-51; Albu, 2008, pp. 160-161; Hoinărescu, 2007, p. 154, pp. 157-159; Şerbănescu, 2007, pp. 76-77; Vasilescu, 2007, pp. 21-24, 40-41; Pease & Garner, 2007, p. 63, pp. 68-69; Cameron, 2006, p. 96, p. 113, pp. 118-126; Dascălu Jinga, 2006, pp. 74-104; Nuţă, 2004, pp. 41-44; Faber & Mazlish, 2002; Popescu, 1998, pp. 129-132 etc.

[65] Astfel de manifestări ale interlocutorului sunt incluse, în literatura de specialitate, în clasa aşa-numitelor „semnalele de recepţie”, sau „back channels” – cu concretizări, după cum se va vedea în Tabelul nr. 12, şi la nivel nonverbal (cf. Mazilu, 2010, p. 125; Vasilescu, 2007, pp. 15-16; Dascălu Jinga, 2006, pp. 74-104 etc.).

Unităţi/structuri verbale	„Traducere”
	la receptarea mesajului locutorului.
Care este părerea ta, de fapt?/Cum vezi tu lucrurile?	Interlocutorul este interesat de opinia locutorului, nu de informaţii transmise impersonal, neutru.
Cum?/Ce ai spus?/Ce scrie acolo?/Repetă, te rog, ce ai spus, nu te-am auzit bine din cauza zgomotului...	Interlocutorul semnalează faptul că au apărut disfuncţii în receptarea mesajului şi doreşte repetarea unora dintre componentele acestuia.
Ce înseamnă?/Ce înţelegi prin...?/Ce vrei să spui cu...?/La ce te referi când spui că...? Nu ştiu dacă am înţeles foarte bine ce ai spus.../Explică-mi, te rog...	Interlocutorul doreşte să înţeleagă mesajul transmis de locutor şi îi dă feedback acestuia în sensul necesităţii unor clarificări (inclusiv la nivelul codului folosit).
Cu alte cuvinte.../Ce vrei să spui de fapt este că.../Deci ce spui tu este că.../Aţi spus că..., aceasta înseamnă...	Interlocutorul doreşte să verifice dacă/să-şi confirme că a decodat corect mesajul locutorului.
Ce-ai simţit atunci?/Ce simţi acum când te gândeşti la...?/Cum ai reacţionat când...?	Interlocutorul doreşte ca sentimentele locutorului să fie formulate explicit.
Ce încerci să-mi spui?	Interlocutorul doreşte ca mesajul locutorului să fie formulat explicit.
Să ne întoarcem la subiectul nostru.../Să ne întoarcem la oile noastre...	Interlocutorul doreşte ca locutorul să înceteze digresiunile/divagaţiile.
N-ai vrea să discutăm despre altceva?/Vă deranjează dacă schimbăm subiectul?	Interlocutorul simte disconfort din cauza subiectului abordat în actul comunicativ respectiv şi semnalează locutorului acest lucru.
Îţi înţeleg starea/supărarea.../Eşti bine?/Eşti supărat?/Simt o oarecare iritare în vocea ta...	Interlocutorul se raportează la sentimentele locutorului.
Este părerea ta, o respect.../Înţeleg punctul tău de vedere...	Interlocutorul se raportează la opiniile locutorului.
La început aţi spus că..., iar acum.../Pe de o parte spui că...,	Interlocutorul „rearticulează” mesajul locutorului în cazul sesizării unei

Unităţi/structuri verbale	„Traducere”
iar pe de altă parte susţii că...	contradicţii.
Te-ai înroşit la faţă... Te simţi bine, este prea cald aici?	Interlocutorul se raportează la indicatorii nonverbali ai comportamentului comunicativ al locutorului.
Care este cel mai important lucru pentru tine?/Ce contează cel mai mult pentru tine, din toate astea?	Interlocutorul doreşte ca locutorul să-şi centreze mesajul pe elementele pe care le consideră el ca fiind mai relevante/importante.
Tu ai spus în general, în ceea ce te priveşte cum este?	Interlocutorul încearcă să-l direcţioneze pe locutor dinspre general spre particular.
Ce crezi că s-ar întâmpla dacă...?/Ce zici dacă...?	Interlocutorul încearcă să-i ofere locutorului posibilitatea de a opera o modificare de perspectivă în mesajul său.
Am impresia că.../Cred că.../Mi se pare că...	Interlocutorul dă feedback locutorului, dar îl relativizează, dându-i posibilitatea locutorului să-şi nuanţeze/redimensioneze mesajul, dacă este cazul.
Îmi sună foarte cunoscut/Asta îmi aminteşte de.../Chiar mă gândeam că...	Interlocutorul raportează mesajul locutorului la experienţe proprii – eventual, comune cu locutorul.

etc.

Tabelul nr. 12. Manifestări nonverbale[66] ale comportamentului interlocutorului şi „traducerea" acestora

Manifestări nonverbale	„Traducere"
mişcare afirmativă a capului, zâmbet încurajator/de confirmare, coborârea pleoapelor	Interlocutorul confirmă mesajul locutorului, îşi exprimă acordul[67] cu acesta.
privire atentă către locutor, zâmbet, poziţie relaxată pe scaun	Interlocutorul îşi manifestă interesul faţă de actul comunicativ al locutorului şi faţă de persoana acestuia.
privire întrebătoare	Interlocutorul solicită clarificări de la locutor.
privire meditativă	Interlocutorul se gândeşte la implicaţiile mesajului receptat, neoferind încă un feedback explicit privind acordul sau dezacordul cu locutorul.
gest rotativ cu mâna	Interlocutorul solicită continuarea intervenţiei comunicative a locutorului.
capul ţinut drept	Interlocutorul se arată neutru faţă de informaţiile vehiculate în cadrul actului comunicativ.
capul aplecat într-o parte	Interlocutorul este interesat de

[66] Cf. Borg, 2010, p. 102, pp. 141-142, pp. 145-150; Mazilu, 2010, p. 125; Vasilescu, 2010, pp. 206-209; Ivan, 2009, pp. 85-89; Cabana, 2008, pp. 91-149; Fine, 2008, p. 68; Manes, 2008, pp. 119-120; Vasilescu, 2007, pp. 15-16; Turchet, 2005, pp. 120-129; Roco, 2004, pp. 89-90; Puiu, 2001, pp. 70-71; Mucchielli, 2000, p. 271; Ghiga, 1999, pp. 154-170; Birkenbihl, 1998, pp. 169-174; Popescu, 1998, pp. 129-132; Grant & Grant Hennings, 1977, p. 58 etc.

[67] Borg (2010, p. 116) diferenţiază cinci mişcări ale capului ca tipuri de aprobări: mişcarea aprobatoare a capului ca semn de încurajare (*Da, e fascinant!*), de confirmare (*Da, continui să ascult!*), de înţelegere (*Da, înţeleg ce vrei să spui*), ca semn factual (*Da, e corect!*), ca semn al acordului (*Da, aşa voi face!*).

Manifestări nonverbale	**„Traducere"**
	mesajul locutorului.
semnul ok	Interlocutorul este de acord cu locutorul, îl încurajează în continuarea actului comunicativ.
mimică veselă/tristă/iritată/nemulţumită	Interlocutorul dă feedback locutorului, exteriorizându-şi starea generată de receptarea mesajului.
privire caldă	Interlocutorul empatizează cu sentimentele frumoase transmise de către locutor sau este emoţionat de mesajul acestuia.
gest de atingere a urechii	Interlocutorul este deranjat de ceea ce aude.
buzele strânse	Interlocutorul nu este de acord cu ceea ce spune locutorul.
sprâncenele ridicate	Interlocutorul este uimit de cele comunicate de locutor sau chiar nu este de acord cu acesta.
gest de roadere a unghiilor, jocul cu un pix/cu ochelarii	Interlocutorul simte o stare de disconfort, de frustrare.
degetul arătător[68] ridicat	Interlocutorul îl atenţionează pe locutor în cazul unei erori/contradicţii din mesajul transmis de către acesta.
privire pe deasupra ochelarilor, scoaterea ochelarilor, degetul arătător îndoit plasat la baza nasului	Interlocutorul manifestă o atitudine evaluativă faţă de locutor şi mesajul transmis de acesta.
privire în gol, picioarele încrucişate	Interlocutorul nu este interesat de actul comunicativ, se plictiseşte.

[68] A se vedea, în acest sens, „inconştientul degetelor": degetul mare, semnul deschiderii; arătătorul, degetul autorităţii; mijlociul, degetul creativităţii; inelarul, degetul relaţiei; degetul mic, degetul armoniei (Turchet, 2005, pp. 62-66).

Manifestări nonverbale	„Traducere”
capul sprijinit în mâini	Interlocutorul este obosit, plictisit, nu se mai poate concentra la actul comunicativ al locutorului.
gest cu degetul pe cadranul ceasului	Interlocutorul îl atenţionează pe locutor că a depăşit timpul alocat intervenţiei sale comunicative.

etc.

Tabelul nr. 13. Manifestări paraverbale[69] ale comportamentului interlocutorului şi „traducerea” acestora

Unităţi/combinaţii paraverbale	„Traducere”
pronunţare descendentă, cu lungirea vocalei finale a unor cuvinte de tipul *da, aşa*	Interlocutorul doreşte ca locutorul să-şi completeze/nuanţeze mesajul.
pauze vocalice: *îhm, mhm, mmm, ăăă* – cu intonaţii variabile	Interlocutorul dă feedback locutorului: surpriză, nemulţumire, neîncredere etc.
tuse voluntară	Interlocutorul îl atenţionează pe locutor în privinţa unei erori în formularea mesajului sau în privinţa depăşirii timpului alocat.
sunet prelung de tipul *mmm*	Interlocutorul doreşte să intervină în actul comunicativ, având ceva de adăugat.
tăcere ostentativă	Interlocutorul nu vrea să intervină în actul comunicativ.
intonaţie „jucăuşă”	Interlocutorul este amuzat de mesajul receptat sau uimit de acesta.
vorbire în şoaptă, ca pentru sine	Interlocutorul doreşte să-şi întărească/confirme cele receptate,

[69] Cf. Mazilu, 2010, pp. 127-133; Vasilescu, 2007, pp. 21-24; Mucchielli, 2005, pp. 233-234; Birkenbihl, 1999, pp. 198-199; Rădulescu, 1985, pp. 151-152 etc.

Unități/combinații paraverbale	„Traducere"
	însă nu ca feedback explicit dat locutorului.
tonalitate în crescendo *îhm*	Interlocutorul își exteriorizează nemulțumirea față de actul comunicativ/prestația locutorului.
voce ridicată	Interlocutorul se revoltă, își stăpânește cu dificultate reacțiile.
voce joasă	Interlocutorul dă feedback locutorului de pe poziția autorității.
timbru modificat	Interlocutorul dorește să dea un aspect ludic actului comunicativ sau să-i sugereze locutorului necesitatea de a intra mai bine în rol.

etc.

(7) Cum se raportează la ipostaza de interlocutor, respectiv la cea de locutor? Interlocutorul își poate asuma exclusiv această ipostază, încurajând comportamentul comunicativ al locutorului sau, dimpotrivă, își poate manifesta dorința/disponibilitatea de a prelua cuvântul, de a interveni activ, din poziție locutorială, în actul comunicativ. Aceste intenții ale interlocutorului se concretizează, în cadrul actului comunicativ, în:

- mărci ale intenției de a interveni: un deget ridicat, aplecarea în față, deschiderea ușoară a gurii (Collett, 2005, p. 90); două degete ridicate, degetul arătător ridicat (Ghiga, 1999, pp. 154-170); structuri verbale de tipul *Imi permiteți.../Aș putea să adaug și eu că.../Mă scuzați, trebuie spus că../Psst!.* (cf. Vasilescu, 2010, pp. 206-209; pentru rolul acestor întreruperi, vezi Dascălu Jinga, 2006, pp. 104-134);
- mărci ale suportului acordat locutorului, interlocutorul neavând intenția de a interveni în actul comunicativ: zâmbet, înclinarea capului, semnul ok, sintagme verbale de tipul *Perfect de acord. /Corect./Firește.* etc. (pentru „întreruperile suportive", vezi Dascălu Jinga, 2006, p. 136);

- mărci ale evitării intervenirii în actul comunicativ: mişcare afirmativă din cap, zâmbet scurt, braţe încrucişate, evitarea privirii locutorului (care l-ar putea invita astfel pe interlocutor să preia cuvântul), degetul la buze, mâna la gură, manifestări verbale lapidare de tipul *hmm, da* etc. (Collett, 2005, pp. 88-107) etc.

*
* *

Ca şi în cazul instanţei locutoriale, şi cea interlocutorială poate fi „exersată" în sensul optimizării plasării unei anumite persoane în ipostaza de ascultător atent, activ. Pot fi valorificate, în acest sens, ***exerciţii şi jocuri*** de tipul:

- *Ghemul comunicării*[70] – un ghem este aruncat de la un participant la altul; cel care aruncă ghemul trebuie să spună ceva despre sine; cel care-l primeşte trebuie să adreseze o întrebare participantului anterior prin raportare la ceea ce a spus despre sine;
- *exerciţiu de ascultare*[71]: participanţii stau cu ochii închişi; conducătorul jocului face un zgomot (bătaie din palme, chiţcăit, tuse, râs zgomotos etc.), pe care fiecare participant, succesiv, trebuie să-l imite;
- *exerciţiu de ascultare şi redare*[72]: locutorul 1 transmite interlocutorului un mesaj într-o limbă inventată; interlocutorul îl „traduce", pentru ceilalţi participanţi, în limba română; ulterior se compară cu ceea ce a dorit să transmită locutorul 1;
- *exerciţiu de decodare nonverbală* – de exemplu, a unui film lipsit de coloana sonoră[73]; ulterior, se compară mesajul excerptat din prima variantă a filmului cu cel reperabil în varianta completă a filmului;

[70] Fine, 2008, p. 79.
[71] Munteanu, 2005, p. 139.
[72] După Munteanu, 2005, pp. 141-142.
[73] După Roco, 2004, p. 91.

- *Spate în spate*[74] – partenerii se privesc timp de un minut, apoi trebuie să se aşeze spate în spate şi fiecare dintre ei să-şi amintească detalii din vestimentaţia celuilalt; ulterior se compară răspunsurile cu realitatea;
- *exerciţii de mobilitate a feţei*[75]: clipirea cu ambii ochi simultan; clipirea alternativă, cu ochiul stâng/drept; umflarea obrajilor şi dezumflarea prin lovire; suptul obrajilor etc.;
- *Fără cuvinte* – un participant se gândeşte la un număr şi îl comunică partenerului doar prin mişcări ale capului[76];
- *Doar sunete*[77] – varianta (1): participanţii trebuie să se aşeze în poziţia sugerată de un sunet pe care îl aud la un moment dat, dintr-o înregistrare; varianta (2): participanţii ascultă cu ochii închişi sunetele care se aud în jurul lor (în sală, pe coridor, afară etc.), apoi deschid ochii, spun sunetele pe care le-au sesizat şi discută despre ele (cine a mai auzit un anumit sunet, de unde provine sunetul, ce mesaj poate transmite, cu ce poate fi asociat – ca obiect/cuvânt etc.);
- *Scaunul fierbinte*[78] – aceeaşi persoană îşi asumă, succesiv, rolul de vorbitor şi pe cel de interlocutor într-o situaţie de comunicare dată sau la alegere;
- *Telefon vs. „videofon"* – se simulează, pe rând, o conversaţie la telefon (evident, fără ca locutorul şi interlocutorul să se poată vedea unul pe altul) şi o conversaţie la „videofon" (alias Messenger, Skype etc. – cu funcţie video activată), presupunând coroborarea mesajului verbal propriu-zis cu cel nonverbal;
- *exerciţii de completare a unor conversaţii lacunare* – cu răspunsuri care să denote, din partea interlocutorului, suport, atitudine evaluativă/critică, înţelegere, revoltă, simpatie, compasiune[79] etc.

[74] După Maley & Duff, 1991; Birkenbihl, 1998, pp. 235-236.
[75] Tobolcea & Karner-Huţuleac, 2010, p. 91.
[76] După Maley & Duff, 1991.
[77] După Maley & Duff, 1991.
[78] Birkenbihl, 1998, pp. 251-253.
[79] Vezi Cojocaru, 2007, pp. 52-65 etc.

Partea a III-a

Tehnici teatrale valorificabile în comunicare

Este fiecare actor în spectacolul propriei vieţi şi, particularizând, în spectacolul comunicării? Este actor profesorul care „îşi intră în rol" atunci când intră în sala de clasă? Este actor elevul care-l interpretează pe Prâslea sau care are rolul de sufleur? Este întotdeauna adevărat actor cel care-şi face din aceasta o meserie?

Desigur, răspunsurile sunt relative şi contextualizate în cazul fiecăreia dintre întrebările de mai sus...

Dacă „lumea e o scenă", atunci noi suntem actorii, însă, pe de altă parte, ca fiinţe sociale, diferenţiem rolul asumat în varii contexte de masca ce presupune disimulare (vezi şi *supra*, I.1.4.).

Profesorul îşi asumă acest rol şi, în plus, îşi regizează propriul „spectacol" didactic; pe de altă parte, nu puţini profesori pun pe primul loc caracterul profund uman al relaţionării lor cu elevii, dincolo de caracterul mai mult sau mai puţin construit al „rolului". „Actorul" iese la iveală, cu precădere în primele cicluri de învăţământ, în secvenţele în care profesorul realizează în faţa elevilor lectura sau recitarea model/expresivă a unui text literar (deşi, în unele cazuri, destul de frecvente în ultimul timp, se preferă înregistrările textelor respective în lectura unor actori sau chiar a autorilor), respectiv în etapele premergătoare momentelor de sărbătoare, marcate de obicei prin serbări care conţin, în program, dramatizări, puneri în scenă ale unor piese de teatru pentru copii etc. În situaţiile comune de comunicare didactică/educaţională, profesorul alege, de cele mai multe ori, să rămână cu „rolul" asumat (în detrimentul măştii) – atitudine care se constituie, de altfel, într-un atu al relaţionării şi comunicării autentice cu elevii/cu părinţii acestora etc.

Elevul poate deveni actor sau, cel puţin, poate exersa tehnicile actoriceşti atât în exerciţii/jocuri centrate pe anumite componente ale iniţierii în această artă, cât şi în pregătirea şi derularea unor spectacole de teatru corespunzătoare vârstei. Pe de altă parte, poate mai importantă este exersarea ipostazei de spectator avizat al unei reprezentaţii teatrale, respectiv a celei de „comunicator" (în varii contexte) înzestrat cu diferite tehnici teatrale care-i pot optimiza demersul comunicativ.

Finalmente, actorul adevărat este nu cel care şi-a ales ca profesie actoria, ci cel care o trăieşte intens, prin fiecare replică, prin fiecare rol, prin fiecare spectacol jucat şi re-jucat. Aceasta nu excude tehnica şi exersarea ei, însă impune trăirea, comunicarea artistică/teatrală ca formă de împărtăşire, de comuniune şi de interacţiune cu publicul, cu dramaturgul, cu regizorul, cu întreaga echipă de teatru.

NOTĂ JUSTIFICATIVĂ: „E atâta trebuincioasă pe lume **Arta reprezentaţiei** că, pentru a fi un om desăvârşit învăţat, o socotesc una din lucrările cele mai însemnate. N-o spun doar pentru plăcerea de a juca pe scenă, ci pentru a şti prin rostire, gest şi acţiuni să exprimăm simţămintele sufletului pentru cine le dă ascultare, prin farmec şi pricepere, căci exprimarea prin viu grai are mare putere de convingere. Ca atare, vedem că şi oratorii şi profesorii de ştiinţe şi arte liberale, şi membrii Academiilor şi ambasadorii şi căpeteniile militare, şi predicatorii au mare nevoie de această artă pentru a convinge, a exprima, a stârni, a descrie, a îndemna, a însufleţi, a îndrepta şi a şti să-şi atragă sufletele ascultătorilor lor" (Perrucci, 1982, p. 30).

După cum s-a văzut atât din titlul acestei secţiuni a lucrării, cât şi din răspunsurile schiţate având ca premisă întrebările iniţiale, limita nu este tehnica actoricească, ci tehnica teatrală, care şi-o subordonează pe prima. De aici şi direcţiile de analiză şi dezvoltare pe care atât locutorul, cât şi interlocutorul implicaţi într-o situaţie de comunicare, în general, respectiv într-o situaţie de comunicare teatrală, în particular, trebuie să le aibă în vedere:

- observarea diferitelor tipuri de comunicare teatrală şi a valenţelor contextuale ale actelor comunicative subsumate acestora;
- identificarea particularităţilor acestora, cu accent pe elementele limbajului teatral;
- decodarea şi interpretarea, contextualizată, a indicatorilor verbali, nonverbali şi paraverbali reperabili în spectacolul de teatru ca act de comunicare;
- exersarea folosirii tehnicilor teatrale valorificabile în anumite contexte comunicative (comune sau subordonate lumii teatrului);
- actualizarea, adaptată, a anumitor tehnici teatrale în situaţii de comunicare date sau (re)create.

III.1. Tehnici ale instanţei locutoriale reperabile în comunicare/comunicarea-teatru

Instanţa locutorială este reprezentată, în comunicarea interpersonală şi în cea didactică/educaţională, prin „comunicator" – cel care construieşte şi transmite un mesaj interlocutorului/ interlocutorilor, într-un anumit context comunicativ; în această ipostază, locutorul poate actualiza tehnici teatrale subsumate, cu precădere, poziţiei dramaturgului şi a regizorului (în condiţiile în care locutorul poate lucra la proiecţia, construcţia şi derularea actului său comunicativ), respectiv poziţiei actorului (prin prisma exersării valenţelor verbale, nonverbale şi paraverbale ale transmiterii mesajului – vezi, de exemplu, dicţia, intonaţia, intensitatea vocii, gestica, mimica, lexicul etc. – toate, condiţii ale optimizării demersului său comunicativ către interlocutor, care percepe, decodează şi interpretează, în principiu, întregul).

În comunicarea-teatru[1], instanţa locutorială este concretizată în fiecare dintre ipostazele implicate de actul artistic, de la dramaturg

[1] Asocierea comunicării didactice/educaţionale cu cea teatrală nu este întâmplătoare, având în vedere realele valori/funcţii educative ale teatrului în spaţiul educaţional; relevante sunt, în acest sens, funcţiile teatrului ca

(autorul inițial al actului comunicativ artistic) sau narator (autorul textului epic aflat la originea unei dramatizări), până la regizor, actor/păpușar, luminist, mașinist, sufleur etc. Fiecare dintre ei comunică, la un moment dat, din ipostaza de locutor, în demersul comunicativ artistic; fiecare contribuie, prin rolul asumat, la realizarea spectacolului ca produs final destinat interlocutorului-public/spectator; pe de altă parte, în cadrul echipei de teatru, fiecare devine locutor, într-o situație de comunicare, față de celelalte instanțe individuale: dramaturgul față de regizor, regizorul față de actori și invers, regizorul față de mașinist/luminist etc. și invers, actorul$_1$ față de actorul$_2$ etc. Se poate vorbi, așadar, pentru comunicarea-teatru, despre o instanță locutorială coroborată – sumă și, în același timp, interacțiune a instanțelor locutoriale individuale enumerate anterior.

În ambele tipuri de contexte comunicative (1. comunicare, în general, aici cu accepțiunile: interpersonală, respectiv didactică/edu-

„act educațional terapeutic": „1. funcția de comunicare – recreează o bază psihologică care să favorizeze adaptarea socială; 2. funcția de reglare – anulează dezechilibrul și reface homeostazia (prin catharsis); 3. funcția expresivă – oferă copiilor posibilitatea de a conferi mesajului trăirile lor afective; 4. funcția persuasivă – copilul este influențat pozitiv în timpul participării la activitate; 5. funcția de comprehensiune simpatetică – copilul înțelege trăirile partenerului, poate face schimb de sentimente prin intermediul rolurilor (fără să perceapă că schimbul se realizează direct); 6. funcția de construcție și creație – «produsul» artistic este unic și nereproductibil, poartă expresia personalității copilului; 7. alte avantaje pe care le creează teatrul: se acționează în mod liber, fără constrângerea copilului; nu ierarhizează, nu compară copiii; creează prilej de lucru în echipă; îi oferă copilului situații de învățare bazate pe joc; creează ocazia de reglare a comportamentului vorbitor (în public), diminuează timiditatea, frânează comportamentele nedorite" (Ciobotaru & Mihailovici, 2002, pp. 8-9). De altfel, utilizarea tehnicilor teatrale s-a dovedit eficientă în activități centrate pe: „rezolvarea unor probleme de relaționare, însușirea unor noi noțiuni, din diverse domenii; optimizarea comunicării didactice; antrenarea în lucru a unor echipe nou formate; educația estetică, civică și religioasă; achiziția de cunoștințe în domeniul tradițiilor populare" (Ciobotaru, 2006b, p. 18).

caţională; 2. comunicare-teatru) sunt reperabile şi necesită exersare diverse tehnici comunicative verbale, nonverbale şi paraverbale, care vor fi prezentate în continuare din perspectiva utilităţii lor pentru locutorul comun (parte a spectacolului comunicării cotidiene – în general sau în particular), respectiv pentru cel specializat (parte a spectacolului de teatru), plecând de la premisa că exersarea acestor tehnici poate optimiza orice act comunicativ, îmbogăţindu-l în precizie, claritate şi, nu în ultimul rând, în expresivitate. De altfel, în ceea ce priveşte ultima caracteristică a actului comunicativ, expresivitatea, se poate considera că teatrul reprezintă o formă de comunicare expresivă în limitele personajului/măştii, pe când comunicarea interpersonală şi comunicarea didactică/educaţională reprezintă forme de comunicare expresivă în limitele rolului (de coleg, de părinte, de profesor, de partener într-un joc etc.), respectiv forme de reflectare a caracteristicilor locutorului (deschidere către comunicare, în general; deschidere către interlocutor, către subiectul de discuţie; posibilităţi/ competenţe individuale de comunicare – ticuri, caracteristici la nivel paraverbal, nonverbal etc.).

III.1.1. Tehnici teatrale verbale

Ansamblul tehnicilor teatrale verbale îşi subordonează, pe de o parte, manifestări verbale concrete ale locutorului în cadrul actului comunicativ şi, pe de altă parte, exerciţiile necesare optimizării acestor manifestări. Ambele tipuri de elemente tehnice vor fi exemplificate în continuare:

- exerciţii de dramatizare[2] – de transformare a unui text epic sau a mai multor texte epice subsumate aceleiaşi teme într-un text

[2] Pentru referiri la compoziţia dramatizărilor, la regulile scenice, costumaţie etc., vezi Gherghina, 2005, pp. 29-32. Vezi, de asemenea, exemple de texte care pot fi dramatizate (Gherghina, 2005, p. 26) şi criteriile necesare în alegerea grupajelor de dialoguri: texte dense în idei valoroase, texte dense în acţiune, texte care pot fi expresive scenic, cu valoare literară efectivă, cu personaje pe măsura posibilităţilor interpretative ale elevilor (Pătraşcu,

având caracteristicile celui dramatic, destinat reprezentării scenice; de cele mai multe ori, dramatizarea unui text epic necesită valorificarea unor „acțiuni-pretext" care să permită diminuarea timpului dramatic într-un timp scenic realist pentru o piesă de teatru; vezi, de exemplu, „acțiuni-pretext" precum: „visul [...]; povestea: narată sau lecturată; [...] povestitorul (întrupat de o persoană-actor sau de o păpușă-actor) leagă momentele între ele, marcând trecerea timpului, schimbarea locului sau întâmplări din viața personajului; «teatrul în teatru» [...]; călătoria [...]; confuzia: unor personaje, povești/piese, a unor situații ușor de recunoscut de către spectator, pot genera spectacole centrate nu pe text, ci pe o anumită tematică. [...]; vizitarea unui muzeu, unor galerii de artă sau magazii de teatru în care exponatele se animă, cercetarea unui pod cu vechituri, privitul unui album cu fotografii etc." (Ciobotaru, 2006a, pp. 168-169);

- jocuri de rol – implicând construirea, de către participanți, a replicilor corespunzătoare rolurilor indicate sau asumate prin raportare la o anumită situație de comunicare: *Interviu cu profesorul preferat, În vizită la cel mai bun prieten, În vacanța de Crăciun* etc.;
- exerciții de improvizație: unul sau doi participanți trebuie să simuleze un act comunicativ având ca premisă un anumit număr de cuvinte indicate de conducătorul jocului/regizor[3];
- exerciții de asociere lexical-semantică – se dă un cuvânt și fiecare participant trebuie să scrie cât mai multe cuvinte asociate cu acesta; ulterior se compară și se discută listele de cuvinte[4];
- exerciții de reformulare a unor replici date, cu păstrarea sensului inițial;
- exerciții de dicție[5], valorificând:

Mițu & Soare, 2005, p. 33). Pentru dramatizări propriu-zise, vezi sugestiile din finalul lucrării de față.

[3] După Munteanu, 2005, p. 142.

[4] Vezi și Vatamanu-Matei, 2010, p. 160.

- cuvinte organizate în jurul unui anumit sunet (consoană sau vocală); vezi, de exemplu, cuvintele organizate în jurul vocalei *a accentuat*: (a) cuvinte monosilabice: *a* urmat de o semivocală – *ai, au*; *a* urmat de una sau două consoane – *ac, al, am, an, ar; alb, arc, ard*; consoană sau grup de două consoane urmate de vocală sau diftong/triftong care conțin vocala *a* – *ca, la, sa, şa, ta; mea, nea, rea, grea, prea, stea; mai, pai, tai; dau, stau; beau, vreau*; *a* încadrat consonantic – *bas, bat, cad, cal, braț, calc, scad, scald* etc.; (b) cuvinte bisilabice trohaice (cu accent pe prima silabă): *apă, iapă, iarbă, cadă, barbă, apăr, capăt, ceapă, faimă, creastă, oală, coadă, broască, pleoapă*; respectiv iambice (cu accent pe a doua silabă): *amar, fierar, ghețar, olar, primar, răsar, bărbat, măsea, mărgea* etc.; (c) cuvinte trisilabice: dactilice (cu accent pe antepenultima silabă) – *arie, albie, gratie, grație, sabie, lacrimă, flacără, marmură, papură, daună, gaură, arbore, margine, abure, fagure, foarfece, şoarece, aripă, arşiță*; amfibrahe (cu accent pe penultima silabă) – *afară, aramă, această, atare, aproape, albastru, secară, bucată, fereastră, sprânceană, luceafăr, mioară, nepoată, vioară, cărare, căldare, văpaie, cetate, dreptate, cutare*; anapeste (cu accent pe ultima silabă) – *aurar, armăsar, argintar, furnicar, împărat, turturea, guturai*; (d) cuvinte formate din patru silabe – *lumânare, bunătate, sănătate, greutate, noutate, dimineață, căprioară*; (e) cuvinte formate din cinci silabe – *seninătate, vecinătate* etc. (Caracostea, 2000, pp. 301-317, vezi şi Munteanu, 2005, p. 145);
- silabe paronime: *bra bre bri bro bru; dra dre dri dro dru, tra tre tri tro tru, fra fre fri fro fru* etc. (Héril & Mégrier, 2009, p. 27);
- cuvinte care conțin aglomerări de consoane: *altminteri, abstract, altfel, altcumva, amnezie, acvatic, bâjbâială,*

[5] Vezi şi exemplele din partea a II-a a lucrării de față, precum şi exemple din Héril & Mégrier, 2009.

brambureală, congruent, constant, dimprejur, dezmint, ecvestru, figurant, gurmand, ingredient, înzdrăvenesc, monstruos, membru, mlaştină etc. (Grigore, 2008, pp. 52-54);
- sintagme care conţin aglomerări de sunete sau repetări de sunete/grupuri de sunete, pronunţate într-un ritm din ce în ce mai alert: *„hribi fripţi, hribi fierţi, hribi prăjiţi, hribi opăriţi, hribi perpeliţi, hribi pripiţi, hribi îndulciţi, hribi înmieriţi, hribi zaharisiţi, hribi acriţi, hribi oţetiţi, hribi săraţi, hribi pasaţi, hribi feliaţi, hribi tocaţi"* etc. (Grigore, 2008, pp. 60-63); *„un cuc în nuc – doi cuci în nuc; un cuc într-un nuc; un cuc pe craca unui nuc; un cuc stă în nuc; o curcă încurcată; o curcă împiedicată; o curcă împestriţată; o curcă în curte; o curcă într-o curte; o curcă o-ncurcă; o curcă şi un curcan croşetează"*; *„un ştrumf cade buf, doi ştrumfi cad buf-buf, trei ştrumfi cad buf-buf-buf"* – până la 10 (Grigore, 2008, pp. 63-98); *„O pită lipită/Două pite lipite/Trei pite lipite"* – până la 10 (Héril & Mégrier, 2009, p. 27);
- frământări de limbă: *„Cosaşul Saşa când coseşte, cât şase saşi sasul coseşte. Şi-n sus şi-n jos de casa sa, coseşte sasul şi-n şosea. Şi şase case Saşa-şi ştie. – Ce şansă!... Saşa-şi spuse sieşi"*, *„o barză brează face zarvă pe-o varză"* (Crişan, 2009, pp. 4-5);
- recitative-numărători: *„În poiana din vâlcele/Erau şapte (...) păsărele./Una, iată, zboară,/Ieşi şi tu afară!"*; *„Foaie verde ghiocel/Să vină un băieţel"*, *„Foaie verde lămâiţă/Ia să vină o fetiţă!"*, *„balonul uşor pluteşte/şi la tine se opreşte"* (Radu, 2009, pp. 11-12);
- structuri versificate: *„Chiţ-Chiriţ, pe două ghete,/Avea două etichete: /Pe cea stângă scrie gheată, /Pe cealaltă, descheiată"* (Héril & Mégrier, 2009, p. 17) etc.;

- exerciţii-joc de autoprezentare: *Eu sunt...* (locutorul se prezintă prin trăsăturile pe care le consideră cele mai importante – fizice, sufleteşti –, prin aspiraţiile sale, prin rolurile pe care şi le asumă în diferite contexte de comunicare, prin personajele preferate – cu motivarea alegerii unui anumit personaj etc.);

- *Obiectul-ființă*[6] – li se cere participanților să-și imagineze că un balon (sau orice alt obiect) devine ființă și să precizeze ce aude, ce vede, ce simte acesta în situația de comunicare respectivă;
- *Vreau să te cunosc mai bine../Interogatoriul* – locutorul trebuie să adreseze interlocutorului cât mai multe întrebări (eventual, într-un ritm destul de alert), astfel încât, într-un interval de timp dat, să adune cât mai multe informații despre acesta etc.

III.1.2. Tehnici teatrale nonverbale

Utile în comunicarea curentă și în cea teatrală, tehnicile avute în vedere aici propun o posibilă manieră de abordare a problematicii comunicării nonverbale prin și în teatru, folosind:

- exerciții de mimă[7] – corespunzătoare unor operații simple (a tăia o felie de pâine, a bate la ușă, a deschide geamul), unor întâmplări (locutorul a văzut pe stradă un copil care a ajutat o bătrânică să treacă strada[8]), unor situații de comunicare (două persoane în tren, vorbitoare de limbi diferite), unor emoții[9] (bucurie foarte mare, stres în timpul unui concurs/examen etc.) etc.;

[6] După Zbughea, Bem Neamu, Iordan & Mastan, 2010, pp. 50-52.

[7] Pentru beneficiile jocului de mimă la nivel personal și relațional, vezi Saussard, 2009, pp. 10-11.

[8] Vezi, ca exemple, și jocul *Poveste cu pași*, în care un copil primește un bilețel cu o serie de acțiuni simple, succesive, pe care trebuie să le redea doar nonverbal: „mergi, te sperii, alergi, cazi, te ridici, ajungi într-un loc unde ești în siguranță" etc. (Ciobotaru & Mihailovici, 2003, pp. 51-52), respectiv jocurile *Strada cu surprize* (copiii își imaginează că merg pe o stradă pe vreme de ploaie, ninsoare, ceață etc., întâmpinând diferite obstacole); *Mâinile fermecate* (copiii intră în rolul de păpușari și prezintă o piesă de teatru folosindu-se doar de propriile mâini, care devin astfel „păpuși" în spatele unui paravan) – Ciobotaru & Mihailovici, 2002, pp. 19-20. Vezi, de asemenea, exemplele din Héril & Mégrier, 2009.

[9] Vezi și Tudose, 2002, p. 39.

- exerciţii de dans – pe diferite tipuri de ritm, pe diferite tipuri de muzică, cu sau fără partener, dans sincron, simetric sau asimetric etc.;
- exerciţii de mişcare scenică[9]: exerciţii de mers lent, rapid, bătrânesc, copilăresc, pe tocuri, desculţ[10] etc.; exerciţii de deplasare/substituire a elementelor de decor; exerciţii de manipulare a obiectelor scenice[11], a elementelor de vestimentaţie/a accesoriilor (haină îmbrăcată/scoasă, pălărie, căciulă, baston, servietă, ochelari etc.); exerciţii de intrare în scenă/ieşire din scenă – în corelaţie cu mişcările celorlalţi actori; exerciţii de plasare scenică faţă de ceilalţi actori, faţă de elementele de decor, faţă de spectatori; exersarea mersului cu o carte pe cap/cu un pahar plin cu apă în mână[12] etc. pe un traseu indicat etc.;
- *Uriaşul plimbăreţ*[13] – un grup de participanţi formează (prinzându-se de mâini, de haine etc.) un uriaş care trebuie să se deplaseze dintr-un loc în altul;
- exerciţii de schimbare a decorului, a efectelor luminoase[14] etc.;
- exerciţii de mânuire a păpuşilor[15] de diferite tipuri, în varii contexte – în comunicarea didactică/educaţională, în comunicarea

[9] Vezi Kowzan, 1975, pp. 188-189; Chubbuck, 2007, p. 139 etc.

[10] Vezi şi Grotowski, 1998, pp. 70-72.

[11] Vezi, în acest sens, exemple de acţiuni care definesc rolul/cariera unui personaj (doctor: scrierea unei reţete, punerea sau scoaterea mănuşilor chirurgicale etc.); exemple de acţiuni care se pot desfăşura în spaţii deschise (în parcare/staţia de autobuz: băutul unui suc, jucatul cu frunzele de pe jos etc.); în spaţii închise (într-un garaj: jucatul cu uneltele, ştergerea prafului de pe mobila depozitată acolo, cercetarea cutiilor depozitate acolo, folosirea aparatelor de gimnastică etc.) – Chubbuck, 2007, pp. 154-159.

[12] Şi ca exerciţiu de atenţie – Loghin *et al.*, 1970, pp. 111-112.

[13] Adaptare după exerciţiul propus în Héril & Mégrier, 2009, p. 42 pentru formarea/dezvoltarea capacităţii de a interacţiona cu ceilalţi şi de a forma un grup omogen.

[14] Pentru diferitele tipuri de exerciţii prezentate *supra*, în cele trei categorii de tehnici, vezi Borde-Klein, 1980, pp. 165-171; Stanislavski, 1951, p. 373; Tudose, 2002 etc.

interpersonală (când un copil sau un adult comunică, de exemplu, prin intermediul unei păpuşi), în teatrul de păpuşi (cu diferite tipuri de scenă) etc.;

- exerciţii de râs – în hohote, reţinut, sarcastic, sincer/prefăcut etc.;
- exerciţii de expresie corporală: un număr redus de participanţi (maximum 3-4) trebuie să se aşeze în aşa fel încât să sugereze „observatorilor" (-interlocutori) o anumită scenă, o anumită situaţie de comunicare etc. sau să reprezinte „personajele" dintr-un tablou, dintr-o fotografie etc.;
- jocuri de rol – implicând construirea, de către participanţi, a rolurilor nonverbale indicate sau alese prin raportare la o anumită situaţie de comunicare: *În vacanţă la munte, La bibliotecă, La plimbare cu rolele* etc.;
- exerciţii de improvizaţie – locutorul arată, nonverbal (plecând de la o temă dată), că mănâncă – de exemplu, ceva foarte dulce, ceva acru, ceva amar, ceva iute etc.; sau că bea ceva foarte rece/foarte fierbinte[16]; sau cum se comportă într-o anumită situaţie (pe plajă, pe vârf de munte, într-o sală de teatru, la patinoar[17] etc.);
- exerciţii de selecţie a tipurilor de lumini valorificabile într-un spectacol/într-un anumit context comunicativ, în condiţiile în care, în lumea teatrului, luminile au multiple funcţii: „de a delimita locul teatral/spaţiul scenic"; „de a amplifica sau modifica valoarea gestului, a mişcării, a decorului, chiar de a aduce o valoarea semiologică nouă"; „de a înlocui decorul" (proiecţiile) – Kowzan, 1975, pp. 200-201;
- exerciţii-joc de autoprezentare – prin desen, prin culoare[18], prin fotografie etc.;

[15] În condiţiile în care se vorbeşte despre dubla natură a actorului în teatrul de animaţie: „în spatele obiectului-actor se află două structuri imaginative: cea a sculptorului şi cea a animatorului" (Ciobotaru, 2006c, p. 17).

[16] Vezi şi Héril & Mégrier, 2009, p. 19.

[17] Vezi şi Héril & Mégrier, 2009, pp. 17-18.

[18] Vezi, de exemplu, jocuri didactice precum: *Cartea de vizită veselă* (copiii pot spune, cu ajutorul culorilor şi al cuvintelor, cele mai frumoase lucruri

- exerciţii de comunicare prin păpuşile/marionetele confecţionate[19] – în condiţiile în care se dă posibilitatea locutorului să-şi construiască propriul instrument de punere în scenă a unui rol (fie în comunicarea terapeutică, fie în teatru), respectiv prin obiectele „însufleţite"[20]: o pălărie poate deveni imaginea bătrânului, o minge colorată – imaginea unui copil etc. sau printr-un singur obiect, dar cu funcţii diferite[21]: un balon poate fi ceea ce este/o minge de volei/o sferă magică în care se citeşte viitorul/capul unui marţian etc.;
- exerciţii de transpunere în rol – varianta (1): o persoană primeşte un prim rol pe care trebuie să şi-l asume/să-l interpreteze folosind numai comunicarea nonverbală[22]; ulterior, trebuie să iasă din rolul respectiv şi să intre într-un altul (indicat de către ceilalţi participanţi la activitate); de exemplu, un bătrân cu baston trece strada, un copil neatent trece strada, un orb ajutat de câinele său trece strada, un domn foarte sobru trece strada, o domnişoară foarte cochetă, care doreşte să atragă atenţia persoanelor din jurul ei, trece strada etc.; varianta (2): i se indică persoanei rolul pe care

despre propria persoană), *Cele mai importante cinci lucruri despre mine...; Dacă aş fi... (o floare, un animal, o stare a naturii etc.)* – Ciobotaru, 2006b, p. 31.

19 De exemplu, folosirea în activităţile cu elevii a jocului *Păpuşi de carton*, care presupune confecţionarea de siluete de personaje din textele cunoscute, fixarea lor pe tije şi folosirea ca păpuşi (Ciobotaru & Mihailovici, 2002, pp. 20-21).

20 Pentru exemple de exerciţii de metamorfozare a unor obiecte precum pălărie, fular, şosete, ceainice etc. în personaje, exerciţii urmate de crearea şi punerea în scenă a unor mici scenarii, vezi Ciobotaru, 2006c, p. 28.

21 Vezi şi Loghin *et al.*, 1970, pp. 125-129.

22 Vezi, în acest sens, şi asocierea mişcării cu un fond muzical, printr-un exerciţiu de imaginaţie şi „de dezvoltare a empatiei" (Ciobotaru & Mihailovici, 2002, pp. 21-22) – *Imaginaţi-vă că sunteţi flori/fluturi/urşi/canguri* etc. *şi mişcaţi-vă corespunzător rolului!*, respectiv jocul *Fii diferit*, în care un participant „vesel" trece prin spatele unui panou şi se arată „trist" (Héril & Mégrier, 2009, p. 88).

trebuie să-l joace: o pisică leneşă, care se întinde[23] sau care cade în picioare de pe pervazul geamului, un cangur care se deplasează prin salturi, un urs somnoros care caută mure, o pasăre care îşi ia zborul, o pasăre care se aşează pe o rămurică subţire, o veveriţă care se ascunde repede în scorbură, o maimuţă jucăuşă care face tumba[24], o persoană care se străduieşte să prindă un fluture/un ţânţar/o muscă/un porumbel/o găină[25] etc.

III.1.3. Tehnici teatrale paraverbale

Actualizate în comunicarea interpersonală, în cea didactică/ educaţională (în ansamblul ei sau, particularizând, în secvenţele de dramatizare, în lectura/recitarea model[26]/expresivă a unui text etc.) şi în cea teatrală, tehnicile teatrale paraverbale[27] implică exersare din partea locutorilor de diferite vârste; de exemplu, prin:

- exerciţii centrate pe jocul intensităţii vocii[28] – de exemplu, replică spusă normal, apoi strigată/ţipată, spusă în şoaptă, spusă în crescendo, în descrescendo etc.;
- exerciţii centrate pe ritmul[29] vorbirii/tempo – care, prin faptul că „scurtează ori lungeşte acţiunile, grăbeşte sau încetineşte vor-

[23] Vezi şi Grotowski, 1998, pp. 64-68.

[24] Desigur, în cazul unor astfel de activităţi se impun condiţii speciale (sală de sport, covoare groase, saltele etc.).

[25] Loghin *et al.*, 1970, p. 143.

[26] Un exemplu interesant în acest sens este reprezentat de indicaţiile din Vraca, 1957, pp. 39-41, pentru recitarea expresivă a fabulei *Spicele*, de Marcel Breslaşu. Vezi, de asemenea, sugestiile privind frazarea textului în versuri, din Loghin *et al.*, 1970, p. 242.

[27] Vezi, în acest sens, elemente prozodice ale limbajului dramatic (cf. Larthomas, 1980, pp. 56-80): intonaţia, melodia şi inflexiunile sale; accentul, cantitatea (lungirea anumitor sunete), pauzele, întreruperile, opririle; tempo-ul (rapiditatea mai mare sau mai mică cu care trebuie jucată o scenă); suflul şi timbrul vocii; exclamaţiile (sau gesturile vocale).

[28] Cf. Gottesman & Mauro, 1999, pp. 15-16.

birea" (Stanislavski, 1951, p. 510), are un rol deosebit în dinamica actului comunicativ;

- exerciţii centrate pe utilizarea pauzelor[30] în comunicare – vezi, de exemplu, pauzele necesare în cazul transmiterii, în comunicarea interpersonală, a unor informaţii complet noi pentru interlocutor, pauzele care invită interlocutorul să intervină, pauzele care-l fac atent pe interlocutor, pauzele expresive din lectura sau recitarea expresivă a unui text (pauze corespunzătoare şi anumitor semne de punctuaţie), respectiv din replica unui actor pe scenă (pentru a mări suspansul, pentru a accentua emoţia transmisă, pentru a sublinia ideea comunicată etc.);
- exerciţii de respiraţie[31]: respiraţie profundă, respiraţie având corpul încordat, respectiv relaxat, *„Păpuşa de cârpă"*[32], *Suflăm în lumânare, fără a o stinge*[33]; *Floarea, Mă umflu*[34] etc.;

[29] Trebuind să corespundă mesajului transmis de text (Loghin *et al.*, 1970, pp. 250-254).

[30] Vezi, în acest sens, nuanţele semnalate în literatura de specialitate prin raportare la tipurile de pauze şi la caracterul lor funcţional/sugestiv: „în timp ce *pauza logică* formează mecanic cadenţa, fraze întregi şi cu asta ajută la lămurirea sensului lor, *pauza psihologică* dă viaţă acestor gânduri, fraze şi candenţe, căutând să transmită *subtextul lor*. Dacă fără *pauza logică* vorbirea e agramată, apoi fără *pauza psihologică* e lipsită de viaţă. *Pauza logică* e pasivă, formală, inactivă; cea *psihologică* e întotdeauna neapărat activă, bogată în conţinut. *Pauza logică* serveşte raţiunea, cea *psihologică* sentimentul" (Stanislavski, 1951, p. 473). Vezi, pentru pauzele logice şi cele psihologice, şi Loghin *et al.*, 1970, pp. 244-249.

[31] Exerciţii absolute necesare în condiţiile în care „o pronunţare perfectă a cuvintelor, precum şi a întregii fraze, cere o perfectă respiraţie. [...] Una dintre cele mai de seamă laturi ale meşteşugului actoricesc constă în educarea organică a suflului, a respiraţiei. Nu se pot spune lesne versuri fără această cunoaştere, nu e posibil un bun debit vocal, adică o uşurinţă a vorbirii, fără o dicţiune bună, o perfectă pronunţare a fiecărei silabe a cuvântului şi nu poţi să porneşti la obţinerea unui debit curgător şi a unei dicţiuni clare dacă nu posezi o bună respiraţie" (Vraca, 1957, p. 37).

[32] Gottesman & Mauro, 1999, p. 13-15. Vezi şi Sîrbu, 2007, pp. 12-15.

[33] Vatamanu-Matei, 2010, pp. 173-174.

- exerciţii centrate pe adaptarea timbrului vocii la variabilele rolului – se discută, de exemplu, despre timbrul corespunzător unui personaj în vârstă vs. unui personaj copil preşcolar – în cadrul lecturii expresive a unui text, al unei secvenţe de dramatizare, al unui joc de rol sau în pregătirea unui spectacol de teatru;
- jocuri de rol – implicând construirea, de către participanţi, a rolurilor (indicate sau alese), respectiv a replicilor şi folosirea elementelor paraverbale aferente acestora;
- exerciţii de improvizaţie – un participant improvizează un ritm, iar partenerul lui preia ritmul şi improvizează, pe ritmul respectiv, un text sau un cântec într-o limbă imaginară[35];
- exerciţii de selecţie a zgomotelor[36], sunetelor de fond, liniei muzicale etc. produse (bătaie la uşă, zgomot de paşi, melodie fredonată de un actor etc.[37]) sau înregistrate (sunetul vântului, ciripit de păsărele, melodii cunoscute în interpretare originală etc.), valorificabile într-un spectacol/într-un anumit context comunicativ, pentru a corespunde mesajului verbal şi nonverbal pe care locutorul doreşte să-l transmită;
- exerciţii de transpunere în rol: o persoană primeşte o replică şi un prim rol pe care trebuie să şi-l asume/să-l interpreteze cu valenţe paraverbale nuanţate[38]; ulterior, trebuie să iasă din rolul respectiv şi să intre într-un altul (indicat verbal sau prin reprezentare imagistică/fotografică etc. de către ceilalţi participanţi la activitate), însă păstrând replica iniţială; de exemplu, *Tare mă bucur că ai venit la mine!* – replica unui copil către bunica sa, a bunicului către nepot, a doamnei învăţătoare către un fost elev, a unui copil

[34] Héril & Mégrier, 2009, p. 97.
[35] Adaptare după Munteanu, 2005, p. 142.
[36] Vezi Kowzan, 1975, pp. 203-204.
[37] Vezi, în acest sens, şi jocul *Hârtia magică*, implicând producerea de către copii, cu bucăţi de hârtie, a unor zgomote corespunzătoare anumitor stări sufleteşti, fenomene ale naturii etc. (Ciobotaru & Mihailovici, 2003, p. 44).
[38] Vezi şi exerciţiile centrate pe „dezvoltarea imaginaţiei vocale" propuse de Grotowski, 1998, p. 81; Ciobotaru, 2006c, pp. 46-47 etc.

de 5 ani către un personaj imaginar sau către o păpuşă pe care o consideră invitată la ziua lui de naştere etc.; aceeaşi replică spusă în şoaptă, tare, strigat (contextualizat – locutorul spune replica respectivă la urechea unui prieten, pentru a nu-i deranja pe cei din jur, în salonul de spital; sau un copil bucuros, entuziasmat – bunicilor care au venit în vizită; sau o persoană cu deficienţe de auz unui prieten etc.), exprimând bucurie reală sau, dimpotrivă, ironie, nemulţumire etc.

III.2. Tehnici ale instanţei interlocutoriale repetabile în comunicare/comunicarea-teatru

Instanţa interlocutorială este concretizată, în comunicarea interpersonală, respectiv în cea didactică/educaţională, în persoana căreia i se adresează locutorul – interlocutorul asumându-şi, în context, un anumit rol (de prieten, de fiu, de coleg, de profesor, de elev, de părinte etc.). În comunicarea-teatru, interlocutorul tip este spectatorul/publicul, însă, în cadrul comunicării intrascenice, se plasează în ipostaza de interlocutor toate persoanele din echipa de teatru – este important, de exemplu, ca actorul să fie un ascultător activ în comunicarea cu regizorul, dar şi cu ceilalţi actori, în pregătirea reprezentării scenice a unei piese de teatru, după cum este foarte important ca, în timpul spectacolului, fiecare actor să fie interlocutorul optim pentru colegul său de scenă; actul artistic presupune, în acest caz, interacţiune[39], nu sumă de replici succesive: „actoria presupune un joc între mai multe persoane"; de aceea este importantă intercomunicarea în cadrul unei scene (Chubbuck, 2007, p. 31).

Dintre multiplele exemple de exerciţii şi jocuri subsumate tehnicilor teatrale valorificabile de către interlocutor, pot fi avute în vedere, în contextul demersului propus prin lucrarea de faţă:

[39] Vezi, pentru importanţa ascultării celuilalt, Gottesman & Mauro, 1999, p. 78.

- ***tehnici verbale*:**
  - *Mingea de tenis*[40]: exercițiu în perechi, fiecare persoană trebuind să fie atentă la replica anterioară, să o preia și să o dezvolte, demonstrând astfel asumarea ipostazei de ascultător activ; de exemplu: – *Este o carte foarte bună*. – *Într-adevăr, am citit-o și eu. Pe tine ce te-a impresionat?* etc.;
  - *Sunt de acord/Nu sunt de acord* – un interlocutor este de acord cu locutorul (care transmite un anumit mesaj, prestabilit sau construit în contextul respectiv) și caută puncte comune cu acesta; un al doilea interlocutor nu este de acord cu locutorul și caută elementele care să-l pună pe acesta într-o poziție ingrată[41];
  - *exerciții de oferire de feedback* – interlocutorul reacționează, față de intervenția prestabilită a locutorului prin: suită de întrebări adresate rapid, pe marginea mesajului receptat (tip interogatoriu); aprecieri/laude; critici motivate; critici dure/acide; replică disprețuitoare; replică ironică etc.;
- ***tehnici nonverbale*:**
  - *În oglindă*[42]: exercițiu în perechi – interlocutorul trebuie să fie atent la gestica și mimica locutorului și să le imite;
  - exerciții de percepție[43] – participanții, cu ochii închiși, trebuie să discrimineze toate mirosurile reperabile în contextul comunicativ în care se află, respectiv toate mișcările pe care le simt în jurul lor;
  - *Interlocutorul obiectiv/Interlocutorul subiectiv*[44] – o persoană stă în fața colegilor; aceștia trebuie să spună ce le „comunică" – mai întâi, obiectiv, apoi subiectiv – comportamentul nonverbal (postură, ținută, vestimentație, gestică, mimică, distanță față de interlocutori etc.) al persoanei respective;

[40] Adaptare după Gottesman & Mauro, 1999, p. 73.
[41] Adaptare după Vatamanu-Matei, 2010, p. 160.
[42] După Gottesman & Mauro, 1999, pp. 72-73. Vezi și Ciobotaru, 2006c, p. 55; Héril & Mégrier, 2009, p. 19, 28 etc.
[43] Sîrbu, 2007, pp. 12-15.
[44] După Vatamanu-Matei, 2010, p. 158.

- *Ce reprezintă?* – interlocutorul trebuie să numească ce a vrut să comunice un grup de participanți așezați într-un anumit mod în contextul comunicativ respectiv (de exemplu, pot fi trei persoane care, prin poziția corpului și prin mimică, să reprezinte scena unei întâlniri între prieteni, sau implicațiile spargerii unui geam etc.);
- *Tipuri de spectatori*[45] – participanții trebuie să-și asume rolul de spectatori ai unei piese de teatru, ai unui film la cinematograf, ai unui meci de fotbal pe stadion (vs. acasă, în fața televizorului), spectatori atenți, interesați, distrați, indiferenți, revoltați, încântați de prestația celor din fața lor etc.;
- *Spiritul de observație în acțiune*: participanții sunt provocați să adune cât mai multe informații observându-și colegii în pauză, studiind călătorii din autobuz[46], mimica oamenilor întâlniți în drum spre casă etc.;

■ ***tehnici paraverbale***:

- exerciții de percepție – participanții, cu ochii închiși, trebuie să discrimineze toate sunetele care se aud în intervalul de timp indicat;
- *Ritmul cu mesaj ascuns* – participanții trebuie să asocieze diferite ritmuri înregistrate cu mesaje posibile; ulterior, le sunt prezentate mesajele originale, se stabilește corespondența ritm – mesaj și se compară cu răspunsurile oferite inițial de participanți;
- *Cu accent/fără accent* – participanții trebuie să diferențieze sensurile aceluiași mesaj accentuat diferit de la o enunțare la alta; de exemplu: *Tare mi-e teamă că el nu va ajunge la timp!* – sensuri nuanțate corelate cu accentuarea unui anumit cuvânt: *tare* vs. *teamă* vs. *el* vs. *nu* vs. *ajunge* vs. *timp*;

[45] Adaptare după Loghin *et al.*, 1970, p. 146.
[46] Vezi Loghin *et al.*, 1970, pp. 106-107.

— *Intonaţia salvatoare* – o persoană comunică neinteligibil un mesaj (eventual, într-o limbă inventată sau folosind formule chimice/matematice în loc de cuvinte propriu-zise), însă cu intonaţia corespunzătoare sensului (informaţional/emoţional etc.) pe care doreşte să-l transmită; interlocutorii sunt provocaţi să decodeze mesajul etc.

- ***tehnici subsumate „disciplinei" spectatorului*** – implicând:

— pentru interlocutorul dintr-o situaţie de comunicare-teatru (aşadar, pentru spectatorul de teatru[47]): eventuala lectură a piesei de teatru sau a textului aflat la originea dramatizării (pentru a avea o primă cheie de decodare a spectacolului, prin propria interpretare dată textului original); actualizarea tuturor tehnicilor verbale, nonverbale şi paraverbale prezentate *supra*, în vederea decodării optime a actului comunicativ artistic reprezentat ca spectacol (cu multiplele sale valenţe: perspectivă regizorală, jocul actorilor, costume, machiaj, decor, lumini, fond sonor, efecte speciale etc.); oferirea de feedback adecvat locutorilor-artişti (prin atenţie, aplauze, râs etc., în funcţie de context, de tipul piesei de teatru, de secvenţele acesteia etc.); compararea textului original cu maniera sa de reflectare în spectacol, prin prisma regizorului şi a tuturor variabilelor implicate de un astfel de demers artistic; prezentarea propriei perspective asupra modalităţii de punere în scenă a textului respectiv (în cazul unei dramatizări, compararea cu textul epic şi identificarea modificărilor apărute în varianta dramatizată) etc.;

— pentru interlocutorul dintr-o situaţie de comunicare interpersonală, respectiv didactică/educaţională: eventuala pregătire/anticipare a ancorării într-un anumit context comunicativ – prin coroborarea informaţiilor (cunoscute sau aflate) despre locutor şi despre variabilele situaţiei de comunicare (repere spaţio-temporale, date sociale, culturale, miza întâlnirii etc.);

[47] Cf. Ciobotaru, 2006b, pp. 40-41; Borde-Klein, 1980, p. 144 etc.

raportarea adecvată a interlocutorului la contextul comunicativ şi la locutor, inclusiv prin prisma relaţiei cu acesta şi a finalităţilor urmărite prin implicarea în situaţia de comunicare respectivă; actualizarea diferitelor tehnici verbale, nonverbale şi paraverbale prezentate *supra*, utile în decodarea optimă a actului comunicativ al locutorului; oferirea de feedback (vezi *supra* multiplele modalităţi în care poate face acest lucru, de exemplu, un ascultător activ).

Important este, finalmente, câştigul pe care îl poate aduce pentru interlocutor plasarea sa în oricare dintre situaţiile de comunicare invocate anterior, inclusiv din perspectiva îmbogăţirii experienţei ca locutor – având în vedere caracterul dinamic al oricărui schimb comunicativ, jocul rolurilor, jocul instanţelor comunicative.

*

* *

Sintetizând cele prezentate *supra*, poate fi utilă pentru orice locutor/interlocutor – în încercarea de optimizare a spectacolului comunicării de orice tip – parcurgerea creativă a propunerilor de tehnici vizând formarea şi dezvoltarea limbajului teatral din Tabelul nr. 14.

Tabelul nr. 14. Tehnici vizând formarea şi dezvoltarea limbajului teatral

Tehnici de comunicare (preponderent) verbală	Tehnici de comunicare paraverbală şi (exclusiv) nonverbală	Tehnici de mişcare scenică şi expresie corporală	Exerciţii de improvizaţie
Perechi de cuvinte Cuvinte aruncate în cerc	Familia/grădiniţa /şcoala roboţilor	În zbor...	Spectatorul în acţiune
Dialog din întrebări	Vorbim pe limba păsărilor/albinelor/urşilor...	Fluturele	Improvizaţie cu litera...
Întrebarea interzisă	Dă-mi, te rog...! Ajută-mă, te rog, să...!	Avionul	O zi din viaţa ta
Dialog din exclamaţii	Ssst! Doarme mama/tata/copilul/...	Metamorfoza viermelui de mătase	Ghiceşte rolul!/Cine sunt? – Cine eşti?
Desigur, dar...	Una spun, alta arăt...	Funcţia „încetinire"	De vorbă cu...
Corect, şi...	Una spun, alta gândesc...	Funcţia „accelerare"	Jocul proverbelor
Poveste/povestire în lanţ Îmi place.../ nu-mi place...	Vorbim cu iconi de pe Messenger...	Tabloul de comandă al robotului	Cum se face o ştire
Mesaj din jumătăţi/Lanţul jumătăţilor de mesaje	Expoziţie de tablouri vii Expoziţie de fotografii vii	Cu mască	Improvizaţie cu început dat: *Nu ştiu ce s-a întâmplat, dar...*
Descriere/caracterizare în lanţ	Indiciile detectivului	Fără mască	Improvizaţie cu sfârşit dat: *Ce-ai făăcuut!!/Treaa-*

Tehnici de comunicare (preponderent) verbală	Tehnici de comunicare paraverbală şi (exclusiv) nonverbală	Tehnici de mişcare scenică şi expresie corporală	Exerciţii de improvizaţie
			baa taa!! /Aşa da!/Uraa! Am reuşit de data asta!
Cifrele magice	Ghidul răguşit/mut	Scena inversată	Improvizaţie cu obiecte-pretext
Exerciţiu de încredere	Bâiguiala/Vorbirea neinteligibilă	Cu decor	Improvizaţie cu personaj de sprijin/cu personaj-surpriză
Cronometrul	Supus – agresiv – asertiv (în cerc/în paralel)	Fără decor	*Bună ziua! Bat pari.*
Ghemul (cunoaşterii)	Nu!	În ritmul muzicii	Maşina timpului Maşina spaţiului
Ghemul comunicării	Da!	În faţa cortinei	Recunoaşte/recreează scena!
Cuvinte pentru o imagine	Oglinda călătoare	În spatele cortinei	Telecomanda
Cuvântul-vestă de salvare	Cu/fără sonor	În ritm de vals.../în ritm de rap	Un actor lipsă...
Cuvântul-glonţ/ Cuvântul-bombă	Exerciţii de dicţie/ Frământări de limbă	În picioare/pe scaun	În spatele măştii/păpuşii

etc.

O invitație[48], așadar, de a construi propria regie a pregătirii pentru comunicare și a spectacolului comunicării, în general...

O invitație de a transforma **post-discursul** sau **post-incursiunea** în **spectacol(ul) comunicării** în premise pentru noi și noi dezvoltări în planul relaționării (artistice sau non-artistice) cu potențiali locutori/interlocutori, în contexte comunicative dintre cele mai diverse...

[48] Pentru sugestii de dezvoltare și „dezambiguizări" ale unora dintre titlurile din Tabelul nr. 14, vezi Tatai, 2009; Spolin, 2008; Verhofstadt-Denève, 2000, capitolul 9 etc.

Bibliografie selectivă

Abric, J.-C. (2002). *Psihologia comunicării: teorii şi metode.* Traducere de Luminiţa şi Florin Botoşineanu. Iaşi: Polirom.

Academia Română. Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti" (2005). *Gramatica limbii române. I. Cuvântul. II. Enunţul.* Bucureşti: Editura Academiei Române.

Agarwal, N. (2011). *Collective Learning: An Integrated Use of Social Media in Learning Environment.* In B. White, I. King & P. Tsang (Eds.), *Social Media Tools and Platforms in Learning Environments* 37-51). Berlin, Heidelberg: Springer.

Albu, G. (2008). *Comunicarea interpersonală: aspecte formative şi valenţe psihologice.* Iaşi: Institutul European.

Albulescu, I. (2008). *Pragmatica predării: activitatea profesorului între rutină şi creativitate.* Piteşti: Paralela 45.

Alecu, S. (2002). *O abordare psihosocială a comunicării didactice.* În *Teorii moderne şi tehnici eficace de comunicare didactică* (24-33). Bucureşti: Editura ASE.

Alexandrescu, F., & Micle, M.I. (2002). *Tehnici de comunicare interpersonală.* Bucureşti: Asociaţia Română de Psihologie Transpersonală.

Banham, M. (ed.). (1990). *The Cambridge Guide to World Theatre.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bayon, C., & Mignot, X. (2000). *Comunicarea.* Traducere de Ioana Ocneanu şi Ana Zăstroiu. Iaşi: Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza".

Bălăiţă, A. (2007a). *Arta teatrului de umbre.* Iaşi: Editura Artes.

Bălăiţă, A. (2007b). *Incursiune în teatrul de animaţie.* Iaşi: Editura Artes.

Bălăiţă, A. (2008). *Scenarii pentru teatrul de animaţie.* Iaşi: Editura Artes.

Bârlogeanu, L. (2004). *Antropologie sub semnul valorii: deschideri spre artă şi fenomenul educaţiei*. Bucureşti: Editura Trei.

Béres, A. (2000). *Text şi spectacol. Contribuţii la estetica teatrului*. Târgu-Mureş: Editura Academos.

Berger, R. (1976). *Artă şi comunicare*. Traducere de Florin Murgescu. Bucureşti: Editura Meridiane.

Berne, E. (2006). *Ce spui după „Bună ziua"?: psihologia destinului uman*. Traducere de Anacaona Mîndrilă. Bucureşti: Editura Trei.

Berne, E. (2011). *Analiza tranzacţională în psihoterapie*. Traducere de Liviu Stroie şi Nicoleta Gheorghe. Bucureşti: Editura Trei.

Birkenbihl, V. F. (1998). *Antrenamentul comunicării sau arta de a înţelege. Stabilirea unor relaţii interumane eficiente*. Traducere de Aurelia Mihalache. Gemma Pres.

Birkenbihl, V. F. (1999). *Semnalele corpului. Cum să înţelegem limbajul corpului*. Traducere de Roxana Procopiescu. Gemma Pres.

Bodiştean, F. (2009). *Poetica genurilor literare*. Ediţia a II-a revăzută şi adăugită. Iaşi: Institutul European.

Borde-Klein, I. (ed.). (1980). *Teatrul de păpuşi. Pentru grădiniţe de copii, învăţământ primar şi familie*. Traducere de Horia Stanca. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Borg, J. (2010). *Limbajul trupului: 7 lecţii simple pentru a stăpâni limbajul non-verbal*. Traducere de Ianina Marinescu. Bucureşti: Editura All Educational.

Brécard, F., & Hawkes, L. (2008). *Le grand livre de l'analyse transactionnelle*. Groupe Eyrolles: Éditions d'Organisation.

Bremmen, J., & Roodenburg, H. (eds.). (2000). *O istorie culturală a gesturilor: din Antichitate şi până în zilele noastre*. Traducere de Tatiana Avacum. Bucureşti: Polimark.

Briers, S. (2009). *Ghid practic pentru părinţi. Parentingul şi psihologia copilului*. Traducere de Iustina Cojocaru. Iaşi: Polirom.

Brook, P. (1997). *Spaţiul gol*. Traducere de Marian Popescu. Bucureşti: Editura Unitext.

Brown, P., Levinson, S.C. (1987). *Politeness: Some Universals in language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brunet, P. M., Cowie, R., Donnan, H., & Douglas-Cowie, E. (2011). *Politeness and social signals*. Marta Olivetti Belardinelli and Springer-Verlag 2011, Published online 08 October 2011.
Bujoreanu, R. (2008). *Autonomia limbajului păpuşăresc*. Iaşi: Artes.
Burton, G., & Dimbleby, R. (2002). *Teaching Communication*. Taylor & Francis e-Library.
Cabana, G. (2008). *Atenţie, gesturile vă trădează!* Traducere de Natalia Cernăuţeanu. Bucureşti: Humanitas.
Cabin, P., & Dortier, J.-F. (coord.) (2010). *Comunicarea: perspective actuale*. Traducere de Luminiţa Roşca şi Romina Surugiu. Iaşi: Polirom.
Cameron, M. (2006). *Arta de a-l asculta pe celălalt: secretele unei cumunicări reuşite*. Traducere de Dana Zămosteanu. Iaşi: Polirom.
Caracostea, D. (2000). *Expresivitatea limbii române*. Iaşi: Polirom
Cardon, A., Lenhardt, V., & Nicolas, P. (2005). *L'analyse transactionnelle*. Groupe Eyrolles.
Căprioară, A. (2009). *Discursul jurnalistic şi manipularea*. Iaşi: Institutul European.
Cărbunaru, S. (1988). *Tehnica în teatru. Ghid pentru regizorul tehnic*. Bucureşti: Editura Tehnică.
Ceuca, J. (2002). *Evoluţia formelor dramatice*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.
Chiricu, I. (2010). *Mijloace paralingvistice ale discursului raportat în conversaţie*. In Zafiu, R., Dragomirescu, A., & Nicolae, A. (ed.) (2010). *Limba română: controverse, delimitări, noi ipoteze*. Vol. 2. *Pragmatică şi stilistică* (43-49). Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti.
Chiru, I. (2003). *Comunicarea interpersonală*. Bucureşti: Tritonic.
Chubbuck, I. (2007). *Puterea actorului*. Traducere de Irina Margareta Nistor. Bucureşti: Quality Books.
Ciobotaru, A.D. (2006a). *Teatrul de animaţie – între magie şi artă*. Iaşi: Princeps Edit.
Ciobotaru, A.D. (2006b). *Teatrul – dincolo de scenă*. Iaşi: Princeps Edit.
Ciobotaru, A.D. (2006c). *Repere şi puncte de vedere – arta mânuirii marionetei*. Iaşi: Editura Artes.

Ciobotaru, A.D., & Mihailovici, E. (coord.) (2002). *Teatrul şi comunicarea didactică*. Iaşi: Editura „Spiru Haret".
Ciobotaru, A.D., & Mihailovici, E. (2003). *Valenţe formative şi terapeutice ale teatrului*. Iaşi: Editura „Spiru Haret".
Ciofu, C. (1998). *Interacţiunea părinţi – copii*. Ediţia a 2-a. Bucureşti: Editura Medicală Amaltea.
Cmeciu, C.-M. (2010). *Semiotici textuale*. Iaşi: Institutul European.
Cohen, J. L. (2008). 'That's not treating you as a professional': teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14 (2), 79-93.
Cojocaru, V. (2007). *Stresul în comunicare: strategii şi tehnici de autocontrol*. Bucureşti: Editura A.N.I.
Collett, P. (2005). *Cartea gesturilor: Cum putem citi gândurile oamenilor din acţiunile lor*. Traducere de Alexandra Borş. Bucureşti: Editura Trei.
Collett, P. (2006). *Cartea gesturilor europene*. Traducere de Andreea Răsuceanu. Bucureşti: Editura Trei.
Collister, L. B. (2011). „*-repair in Online Discourse". *Journal of Pragmatics*, 43, 918-921.
Coman, A. (2008). *Tehnici de comunicare: proceduri şi mecanisme psihosociale*. Bucureşti: Editura C.H. Beck.
Commarmond, G., & Exiga, A. (2003). *Arta de a comunica şi de a convinge*. Traducere de Beatrice Stanciu. Iaşi: Polirom.
Condrill, J., & Bough, B. (2005). *Învaţă rapid, comunică eficient*. Traducere de Alexandra Borş. Bucureşti: Curtea Veche Publishing.
Constantinescu-Ştefănel, R. (2006). *Theories and techniques of interpersonal communication*. Bucureşti: Editura ASE.
Cooper, I. (2008). *Puterea întrebării*. Traducere de Liana-Valeria Fâcă. Bucureşti: Rentrop & Straton.
Corti, M. (1981). *Principiile comunicării literare*. Traducere de Ştefania Mincu. Bucureşti: Editura Univers.
Corvin, M. (1991). *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*. Paris: Bordas.

Cosnier, J. (2007). *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor: afectele, emoțiile, sentimentele, pasiunile*. Traducere de Eliza Galan. Iași: Polirom.

Coşeriu, E. (1985). *Determinare și cadru. Două probleme ale unei lingvistici a vorbirii*. In *Ferdinand de Saussure. Școala genevezä. Școala sociologică. Direcția funcțională. Școala britanică. Lingvistica saussuriană și postsaussuriană. Texte adnotate*. București: Universitatea din București.

Cucoş, C. (1991). Discursul didactic în perspectivă semiotică. *Revista de pedagogie*, 7-8, 20-27.

Curelaru, V., & Criu, R. (2010). *Managementul comunicării și al conflictului în clasa de elevi*. In Gherguț, A., Ceobanu, C., Diac, G., Curelaru, V., Marian, A. & Criu, R. *Introducere în managementul clasei de elevi* (205-261). Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza".

Cury, A. (2005). *Părinți inteligenți, profesori fascinanți*. Traducere de Georgiana Bărbulescu. București: For You.

Dalsgaard, C. (2008, June). *Social Networking Sites: Transparency in Online Education*. Paper presented at EUNIS 2008 VISION IT – Vision for IT in higher education, University of Aarhus. Retrieved October 30, 2011, from http://eunis.dk/papers/p41.pdf.

Dalsgaard, C., & Paulsen, M. F. (2009). Transparency in Cooperative Online Education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10 (3), 1-22, Retrieved October 30, 2011, from http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ847768.pdf.

Dascălu Jinga, L. (2006). *Pauzele și întreruperile în conversația românească actuală*. București: Editura Academiei Române.

Dănăilă, N. (2003). *Magia lumii de spectacol (măști, păpuși, actori, marionete)*. Iași: Junimea.

De Peretti, A., Legrand, J.-A., & Boniface, J. (2001). *Tehnici de comunicare*. Traducere de Gabriela Sandu. Iași: Polirom.

Diaconu, M. (2002). *Tipuri de contexte stimulative pentru comunicarea didactică*. În *Teorii moderne și tehnici eficace de comunicare didactică* (110-119). București: Editura ASE.

Dickson, V. (2005). The Nature of Student and Teacher Discourse in an Elementary Classroom. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 7 (1-2), 109-122.

Dinescu, V. (1982). *Teatrul de umbre turc*. Bucureşti: Editura Meridiane.

Dinu, M. (2004). *Fundamentele comunicării interpersonale*. Bucureşti: BIC ALL.

Dinu, L., & Lenkisch, Ş. (1963). *Teatrul de păpuşi*. Bucureşti: Editura Tineretului.

Dospinescu, V. (1998). *Semne şi comunicare în discursul didactic*. Iaşi: Junimea.

Dragoş, E. (1989). *Pragmatica şi pragmatica textului literar*. In *Semiotică şi poetică (4). Cercetarea textului* (1-28). Cluj.

Duck, S. (2000). *Relaţiile interpersonale. A gândi, a simţi, a interacţiona*. Traducere de Margrit Talpalaru. Iaşi: Polirom.

Ducrot, O., & Schaeffer, J.M. (1996). *Noul dicţionar enciclopedic al ştiinţelor limbajului*. Traducere de Anca Măgureanu, Viorel Vişan, Marina Păunescu. Bucureşti: Editura Babel.

Dumitriu, G. (1998). *Comunicare şi învăţare*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Durac, S. (2009). *Semiotica limbajului nonverbal în relaţia părinte – adolescent*. Iaşi: Institutul European.

Eco, U. (1969). *Opera deschisă. Formă şi indeterminare în poeticile contemporane*. Prefaţă şi traducere de Cornel Mihai Ionescu. Bucureşti: Editura pentru Literatură universală.

Ekman, P. (2011). *Emoţii date pe faţă: cum să citim sentimentele de pe chipul uman*. Traducere de Mihaela Costea şi Silviu Gherman. Bucureşti: Editura Trei.

Enăchescu, E. (2008). *Comunicarea în mediul educaţional*. Bucureşti: Aramis Print.

Erickson, J. (2009). *Arta persuasiunii: cum să influenţezi oamenii şi să obţii ceea ce vrei*. Traducere de Nicoleta Stroie. Bucureşti: Curtea Veche Publishing.

Ezechil, L. (2002). *Comunicarea educaţională în context şcolar*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Faber, A., & Mazlish, E. (2002). *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă şi la şcoală*. Traducere de Irina Negrea. Bucureşti: Curtea Veche Publishing.

Felecan, D., & Manu Magda, M. (2010). *Dialogal şi dialogic: cazul enunţurilor incidente în limba română actuală*. In Ionescu-Ruxăndoiu, L. (coord.). *Dialog, discurs, enunţ. In memoriam Sorin Stati* (261-280). Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti.

Fine, D. (2008). *Arta de a-ţi cultiva noi relaţii: iniţiază conversaţii, întreţine-le, construieşte relaţii, dezvoltă prietenii şi extinde-ţi afacerile*. Traducere de Gabriela Trăşculescu. Bucureşti: Curtea Veche Publishing.

Gheorghe, A. (coord.). (2011). *Metodica predării teoriei literare în ciclul primar*. Craiova: Sitech.

Gherghina, F. (2005). *Folosirea teatrului de păpuşi şi a dramatizărilor în scopul educării estetice a preşcolarilor şi a dezvoltării spiritului lor creativ*. Slatina: Editura Didactic Pres.

Gherghinescu, R. (1996). Proxemia. Repere culturale. *Psihologia*, 2, 35-39.

Ghiga, G. (1999). *Elemente fatice ale comunicării în româna vorbită*. Bucureşti: Editura Alcris – M94.

Gîtză, L., Chimet, I., Silvestru, V. (1968). *Teatrul de păpuşi în România*. Bucureşti: Editura Meridiane.

Goffman, E. (2003). *Viaţa cotidiană ca spectacol*. Traducere de Simona Drăgan şi Laura Albulescu. Bucureşti: comunicare.ro.

Goleman, D. (2001). *Inteligenţa emoţională*. Traducere de Irina-Magdalena Nistor. Bucureşti: Curtea Veche Publishing.

Goleman, D. (2004). *Inteligenţa emoţională, cheia succesului în viaţă*. Traducere: Gina Argintescu Amza. Bucureşti: ALLFA.

Gottesman, D, & Mauro, B. (1999). *Cum să te angajezi folosind trucurile actorilor*. Traducere de Nicolae Năstase. Editura Antet.

Grant, B.M., & Grant Hennings, D. (1977). *Mişcările, gestica şi mimica profesorului. O analiză a activităţii neverbale*. Traducere de Sergiu Ştefănescu-Prodanovici. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Grigore, G.V. (2008). *Tăcere – negrăire și vorbire – rostuire. Exerciții practice pentru românii care vorbesc mult: actori, avocați, politicieni, psihologi, persoane din public-relations, purtători de cuvânt și mass-media*. București: Editura Proxima.

Grotowski, J. (1998). *Spre un teatru sărac*. Traducere de George Banu și Mirella Nedelcu-Patureau. București: Editura Unitext.

Gurlui, L. (2008). *Dincolo de cuvinte: elemente de socio-psiho-pedagogia comunicării*. Iași: Casa Editorială Demiurg.

Harwood, R., Miller, S. A., & Vasta, R. (2010). *Psihologia copilului*. Traducere de Ioana Manole, Ioana Avădănei și Ioana Aneci. Iași: Polirom.

Haugh, M. (2007). The co-constitution of politeness implicature in conversation. *Journal of Pragmatics*, 39, 84-110.

Héril, A. & Mégrier, D. (2009). *Spectacole de teatru pentru grădiniță*. Traducere de Mihaela Preda. București: CD Press.

Hobjilă, A. (2003). *Microsistemul deicticelor în limba română vorbită neliterară actuală*. Iași: Casa Editorială Demiurg.

Hobjilă, A. (2008a). Comunicare și contextualizare – repere semantico-pragmatice. *Limba română*. Chișinău, 7-8/XVIII, 116-128.

Hobjilă, A. (2008b). *Elemente de didactică a activităților de educare a limbajului (etapa preșcolarității)*. Iași: Institutul European.

Hobjilă, A. (2009). *Limba română*, în volumul pentru specializarea „Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar", ID, anul II, semestrul I (161-228). Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza".

Hogan, K., & Stubbs, R. (2006). *Depășește cele 8 obstacole din calea comunicării*. Traducere de Iris-Manuela Anghel-Gâtlan. București: Editura Amaltea.

Hoinărescu, L (2007). *Aspecte ale politeții pragmatice în româna contemporană vorbită*. In Ionescu-Ruxăndoiu, L. (coord.). (2007). *Interacțiunea verbală (IV II) – aspecte teoretice și aplicative* (129-169). București: Editura Universității din București.

Hubert, M.-C. (2011). *Marile teorii ale teatrului*. Traducere de Doina Nicoleta Mitroiu. Iași: Institutul European.

Ilica, A. (2003). *Pedagogia comunicării educaționale*. Arad: Editura Universității „Aurel Vlaicu".
Ionescu-Ruxăndoiu, L. (1999). *Conversația: structuri și strategii: sugestii pentru o pragmatică a românei vorbite*. București: Editura All Educațional.
Iordănescu, C. N. (2006). *NLP și magia comunicării: programarea neurolingvistică în arta și tehnica de a comunica*. Constanța: Editura Mar.
Ivan, L. (2009). *Cele mai importante 20 de secunde: competența în comunicarea nonverbală*. București: Tritonic.
Jauss, H. R. (1983). *Experiență estetică și hermeneutică literară*. București: Editura Univers.
Jamț, F., Ștefănescu, B., & Samson, D. (2006). *Tehnici moderne de instruire prin acces la medii vizuale active*. Suceava [f.e.].
Jianu, I. (2010). *Între teatru și literatură*. Ediția a 2-a. București: Palimpsest.
Josien, M. (2004). *Techniques de communication interpersonnelle. Analyse transactionnelle. École de Palo Alto. PNL*, Éditions d'Organisation.
Jouvet, L. (2002). *Témoignages sur le théâtre*. Flammarion.
Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*, II. Paris: Armand Colin Éditeur.
Kneller, G.F. (1973). *Logica și limbajul educației*. Traducere de Nadia Răutu. București: Editura Didactică și Pedagogică.
Koch, P. & Oesterreicher, W. (1990). *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
Kowzan, T. (1975). *Littérature et spectacle*. Warszawa: Éditions Scientifiques de Pologne.
Krasne, M. T. (1998). *Munca de lămurire... O artă!*. Traducere de Mihnea Columbeanu. Editura Antet.
Krussel, L., Edwards, B., & Springer, G.T. (2004). The Teacher's Discourse Moves: A Framework for Analyzing Discourse in

Mathematics Classrooms. *School Science and Mathematics*, 104 (7), 307-312.

Larthomas, P. (1980). *Le langage dramatique. Sa nature, ses procédés*. Paris: Presses Universitaires de France.

Leroy, G. (1974). *Dialogul în educaţie*. Traducere de Viorica C. Petrescu şi Elvira Balmuş. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Lochard, G., & Boyer, H. (1998). *Comunicarea mediatică*. Traducere de Bogdan Geangalău. Iaşi: Institutul European.

Loghin, G.D., Popescu-Neveanu, P., Neacşu, G., Marcus, S., Dimiu, M., & Moisescu, V. (1970). *Arta actorului. Manual pentru uzul studenţilor din anul I, Secţia de artă dramatică*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Lohisse, J. (2002). *Comunicarea: de la transmiterea mecanică la interacţiune*. Traducere de Gabriela Scurtu-Iovan. Iaşi: Polirom.

Maingueneau, D. (2007). *Analiza textelor de comunicare*. Traducere de Mariana Şovea. Iaşi: Institutul European.

Maley, A., & Duff, A. (1991). *Drama Techniques Language Learning. A ressource book for communication activities for language teachers*. New Edition. Cambridge University Press.

Manes, S. (coord.). (2008). *83 de jocuri psihologice pentru animarea grupurilor. Manual pentru psihologi, consilieri şcolari, profesori, asistenţi sociali*. Traducere de Alois Gherguţ. Iaşi: Polirom.

Marcus, S., & Dabija,, A. (1971). *Condiţionarea psihologică a receptării operei de artă*. In D. Matei (coord.). *Artă şi comunicare* (214-236). Bucureşti: Editura Meridiane.

Marcus. S., & Săucan, D. Ş. (1994). *Empatia şi literatura*. Bucureşti: Editura Academiei Române.

Marinescu, V. (2003). *Introducere în teoria comunicării: principii, modele, aplicaţii*. Bucureşti: Tritonic.

Maşek, V. E. (1983). *Literatură şi existenţă dramatică. Replici dintr-o estetică a teatrului*. Bucureşti: Editura Meridiane.

Maşek, V. E. (1986). *Arta de a fi spectator. Contribuţii la estetica receptării*. Bucureşti: Editura Meridiane.

Matei, D. (1971). *Procesualitatea estetică a receptării artistice*. In D. Matei (coord.). *Artă şi comunicare* (111-140). Bucureşti: Editura Meridiane.

Mazilu, F. (2010). *Funcţiile semnalelor de recepţie în interviul individual*. In Zafiu, R., Dragomirescu, A., & Nicolae, A. (ed.) (2010). *Limba română: controverse, delimitări, noi ipoteze*. Vol. 2. *Pragmatică şi stilistică* (125-134). Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti.

Măciucă, C. (1983). *Viziuni şi forme teatrale*. Bucureşti: Editura Meridiane.

Măciucă, C. (1989). *Teatrul şi teatrele*. Bucureşti: Editura Eminescu.

McVittie, J. (2004). Discourse Communities, Student Selves and Learning. *Language and Education*, 18 (6), 488-503.

Mehl, R. (1955). *La rencontre d'autrui. Remarques sur le problème de la communication*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé.

Mihai, G. (1987). *Psiho-logica argumentării dialogale*. Bucureşti: Editura Academiei Republicii Socialiste România.

Mihai, G., & Papaghiuc, Ş. (1985). *Încercări asupra argumentării*. Iaşi: Editura Junimea.

Mihalevschi, M. (2008). *Les métamorphoses du discours dramatique*. Bucureşti: Editura Fundaţiei *România de Mâine*.

Millrood, R. (2004). The role of NLP in teachers' classroom discourse. *English Language Teachers Journal*, 58 (1), 28-37.

Mincu, M. (!983). *Semiotica literară italiană*. Bucureşti: Editura Univers.

Mucchielli, A. (2005). *Arta de a comunica: metode, forme şi psihologia situaţiilor de comunicare*. Traducere de Giuliano Sfichi, Gina Puică şi Marius Roman. Iaşi: Polirom.

Mucchielli, R. (2000). *Faţa omului şi caracterul. Iniţiere în morfopsihologie*. Traducere de Leonard Vasiliu. Bucureşti: Editura IRI.

Munteanu, E. (2005). *Éléments pour une sémiologie du théâtre*. Iaşi: Editura Sf. Mina.

Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education*, 21 (1), 19-41.

Nadin, M. (1971). *Publicul – a patra dimensiune a artei*. In D. Matei (coord.). *Artă şi comunicare* (150-165). Bucureşti: Editura Meridiane.

Năstăşel, E., & Ursu, I. (1980). *Argumentul sau despre cuvântul bine gândit*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică.

Nichols, M. P. (2009). *Ascultă-mă ca să te ascult: Capacitatea de ascultare poate îmbunătăţi relaţiile noastre*. Traducere de Ioana Bădulescu. Bucureşti: Editura Trei.

Niculescu, M. (1957). *Despre teatrul de păpuşi*. Bucureşti: Editura de Stat Didactică şi Pedagogică.

Nothstine, W. L. (1998). *Arta convingerii*. Traducere de Adriana Bădescu. Bucureşti: Editura Codecs.

Nuţă, A. (2004). *Abilităţi de comunicare*. Bucureşti: Editura S.P.E.R.

Nuţă, A. (2011). *Inter-realitatea: psihoterapie şi spectacol dramatic*. Bucureşti: Editura S.P.E.R.

O'Sullivan, T., Hartley, J., Saunders, D., Montgomery, M., & Fiske, J. (2001). *Concepte fundamentale din ştiinţele comunicării şi studiile culturale*. Traducere de Monica Mitarcă. Iaşi: Polirom.

Pamfil, A. (2003). *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Paralela 45.

Pamfile, T. (1909). *Jocuri de copii*. Bucureşti.

Pascadi, I. (1971). *Interes şi gust artistic*. In D. Matei (coord.). *Artă şi comunicare* (183-204). Bucureşti: Editura Meridiane.

Pânişoară, I.-O. (2004). *Comunicarea eficientă*. Ed. a 2-a, rev. şi adăug. Iaşi: Polirom.

Pătraşcu, L., Miţu, A. & Soare, S. (2005). *Teatrul de la creativitate la eficienţă: ghid pentru disciplina opţională*. Bucureşti: Editura Centrului Tehnic-Editorial al Armatei.

Pease, A. (2002). *Limbajul trupului: cum pot fi citite gândurile altora din gesturile lor*. Ediţia a 9-a, traducere de Alexandru Szabo. Bucureşti: Polimark.

Pease, A. (2007). *Întrebările sunt, de fapt, răspunsuri*. Ediţia a II-a revizuită, Traducere de Lucian Popescu. Bucureşti: Curtea Veche Publishing.

Pease, A., & Garner, A. (2007). *Limbajul vorbirii: arta conversației*. Ediția a 5-a, traducere de Ileana Busuioc. București: Polimark.
Pepino, C., (2005). *Tehnica teatrului de animație*. București: Editura U.N.A.T.C. Press.
Pepino, C., (2007). *De la video la virtual: imaginea în spectacolul contemporan*. București: Editura U.N.A.T.C. Press.
Perrucci, A. (1982). *Despre arta reprezentației dinainte gândite și despre improvizație*. Prefață, traducere și mic dicționar de Olga Mărculescu. București: Editura Meridiane.
Pfister, J. (2010). Is there a need for a maxim of politeness?. *Journal of Pragmatics*, 42, 1266-1282.
Popa, V. I. (1977). *Mic îndreptar de teatru*. București: Editura Eminescu.
Popescu, D. (1998). *Arta de a comunica*. București: Editura Economică.
Popescu, M. (1987). *Teatrul ca literatură*. București: Editura Eminescu.
Popescu, M. V. (2007). *Tehnici de comunicare*. Brașov: Editura Universității din Brașov.
Popescu, O. (1990). *Teatrul și bucuria comunicării*. București: Editura Eminescu.
Popovici, A. (2009). *Limbajul dramatic și orizontul de așteptare estetică*. Iași: Casa Editorială Demiurg.
Pontefract, C., & Hardman, F. (2005). The discourse of classroom interaction in Kenyan primary schools. *Comparative Education*, 41 (1), 87-106.
Powell, R. G., & Powell, L. (2010). *Classroom Communication and Diversity. Enhancing Instructional Practice* (2nd ed.). New York: Routledge.
Provine, R. R., Spencer, R. J., & Mandell, D. L. (2007). Emotional Expression Online: Emoticons Punctuate Website Text Messages. *Journal of Language and Social Psychology*. 26 (3), 299-307.
Prutianu, Ș. (2004). *Antrenamentul abilităților de comunicare*. Iași: Polirom.
Puiu, A. (coord.). (2001). *Teorii și tehnici de comunicare*. București: Independența Economică.

Radu, C.I. (2010). *Comunicarea conflictuală*. In Ionescu-Ruxăndoiu, L. (coord.). *Dialog, discurs, enunţ. In memoriam Sorin Stati* (47-56). Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti.

Radu, E. (2009). *A.B.C. pentru educatoare... şi nu numai. Poezii, versuri-numărătoare, poveşti versificate*. Constanţa: Editura Europolis.

Rădulescu, M. (1985). *Stilistica spectacolului. Elemente de stilistică antropologică în teatru*. Iaşi: Editura Junimea.

Reboul, A., & Moeschler, J. (2010). *Pragmatica discursului: de la interpretarea enunţului la interpretarea discursului*. Traducere de Irinel Antoniu. Iaşi: Institutul European.

Reilly, J. H., & Phillips, M. S. (2002). *Introducing Theatre*. Eighth Edition. Thomson Learning.

Rimé, B. (2007). *Comunicarea socială a emoţiilor*. Traducere de Mircea Marin. Bucureşti: Editura Trei.

Robinson, K. (2011). *O lume ieşită din minţi: revoluţia creativă a educaţiei*. Traducere de Doina-Mihaela Brăgaru. Bucureşti: Publica.

Roco, M. (2004). *Creativitate şi inteligenţă emoţională*. Iaşi: Polirom.

Rogers, C. R. (2008). *A deveni o persoană: perspectiva unui psihoterapeut*. Traducere de Anacaona Mândrilă-Sonetto. Bucureşti: Editura Trei.

Rotaru, I. (2010). *Comunicarea virtuală. Impactul noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale în spaţiul educaţional contemporan*. Bucureşti: Tritonic Publishing.

Rovenţa-Frumuşani, D. (1999). *Semiotică, societate, cultură*. Iaşi: Institutul European.

Rovenţa-Frumuşani, D. (2000). *Argumentarea. Modele şi strategii*. Bucureşti: BIC ALL.

Rovenţa-Frumuşani, D. (2005). *Analiza discursului: ipoteze şi ipostaze*. Bucureşti: Tritonic.

Rymes, B. (2008). *Classroom Discourse Analysis: A Tool for Critical Reflection*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Sadler, T. (2006). Promoting Discourse and Argumentation in Science Teacher Education. *Journal of Science Teacher Education*, 17, 323-346.

Salomé, J. (2009). *Vorbeşte-mi... am atâtea să-ţi spun*. Ediţia a 3-a, traducere de Angela Cismaş. Bucureşti: Curtea Veche Publishing.
Salzmann, C. G. (1928). *Cărticica furnicilor sau Metoda cum să se facă creşterea raţională a educatorilor*. Traducere de Petre Garboviceanu. Bucureşti: Editura Casa Şcoalelor.
Sarbauch-Thomson, M., & Feldman, M. S. (1998). Electronic Mail and Organizational Communication: Does Saying "Hi" Really Matter?. *Organization Science*, 6 (9), 685-698.
Saussard, B. (2009). *Scenete şi jocuri de mimă*. Traducere de Aura Gîgă. Bucureşti: CD Press.
Sălăvăstru, C. (1996). *Modele argumentative în discursul educaţional*. Bucureşti: Editura Academiei Române.
Sălăvăstru, C. (2003). *Teoria şi practica argumentării*. Iaşi: Polirom.
Sălăvăstru, D. (2000-2001). Convingere şi persuasiune în comunicarea didactică. *Analele Ştiinţifice ale Universităţii „Al. I. Cuza" din Iaşi. Psihologie*, IX-X, 91-112.
Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educaţiei*. Iaşi: Polirom.
Săucan, D.Ş. (1996). Discursul persuasiv. *Psihologia*, 2, 29-31.
Schallert D.L., Chiang, Y-V., Jordan, Y.P.M., Lee, H., Cheng, A.-C.J., Chu, H.-N.R., Lee, S., Kim, T., Song, K. (2009). Being polite while fulfilling different discourse functions in online classroom discussions. *Computers & Education*, 53, 713-725.
Silvestru, V. (1966). *Personajul în teatru*. Bucureşti: Editura Meridiane.
Simister, C. J. (2011). *Jocuri pentru dezvoltarea inteligenţei şi creativităţii copiilor*. Traducere de Cezar Petrilă şi Ioana Panţir. Iaşi: Polirom.
Sîrbu, G.M. (coord.). (2007). *Gest Stop! Teatru-forum. Ghid pentru cadre didactice*. Editura Nagard.
Slama-Cazacu, T. (1961). *Dialogul la copii*. Bucureşti: Editura Academiei Republicii Populare Române.
Spolin, V. (2008). *Improvizaţie pentru teatru. Manual de tehnici pedagogice şi regizorale*. Traducere de Mihaela Balan-Beţiu. Bucureşti: U.N.A.T.C. Press.

Stanislavski, K. S. (1951). *Munca actorului cu sine însuşi. Însemnările zilnice ale unui elev*. Bucureşti: Editura de Stat pentru Literatură şi Artă.

Stewart, I., & Joines, V. (2008). *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*. Nottingham and Chapel Hill: Lifespace Publishing.

Stoean, C. Ş. (2002). *Ritualuri de comunicare şi punere în scenă în comunicarea didactică*. În *Teorii moderne şi tehnici eficace de comunicare didactică* (62-72). Bucureşti: Editura ASE.

Stoica-Constantin, A. (1996a). Ştiinţa rezolvării conflictelor. *Psihologia*, 1, 17-19.

Stoica-Constantin, A. (1996b). Ştiinţa rezolvării conflictelor (V). *Psihologia*, 2, 32-34.

Stoica-Constantin, A. (2004). *Conflictul interpersonal: prevenire, rezolvare şi diminuarea efectelor*. Iaşi: Polirom.

Strihan, A. (1971). *Despre noţiunea de participare a publicului*. In D. Matei (coord.). *Artă şi comunicare* (237-240). Bucureşti: Editura Meridiane.

Stuart, K., & Alger, A. (2011). The use of Transactional Analysis in Secondary Education: A Case Study'. *Tean Journal* 3 (1) September [Online]. Disponible à l'adresse : http://194.81.189.19/ojs/index.php/TEAN/article/viewFile/89/163.

Şerbănescu, A. (2005). *Întrebarea. Teorie şi practică*. Iaşi: Polirom.

Şerbănescu, A. (2007). *Cum gândesc şi cum vorbesc ceilalţi: prin labirintul culturilor*. Iaşi: Polirom.

Şerbănescu, D. (2009). The Transactional Analysis and Teacher-Pupil Communication. *Buletinul Universităţii Petrol – Gaze din Ploieşti*. Vol. LXI, 1, 101-110.

Şoitu, L. (coord.). (1996). *Comunicare şi educaţie*. Iaşi: Editura Spiru Haret.

Şoitu, L. (2001). *Pedagogia comunicării*. Iaşi: Institutul European.

Taladoire, B.-A. (1951). *Commentaires sur la mimique et l'expression corporelle du comédien romain*. Montpellier: Imprimerie Ch. Déhan.

Tatai, A. (2009). *Creativitatea actorului. Dimensiunea formativă.* Târgu-Mureş: Universitatea de Arte Târgu-Mureş.

Taylor, S. (2010). *E-mailul bunelor maniere*. Traducere Graal Soft. Bucureşti: Litera Internaţional.

Tobolcea, I., & Karner-Huţuleac, A. (2010). *Terapia logopedică. Implementarea mijloacelor informatice*. Iaşi: Editura Universităţii „Al. I. Cuza".

Tudose, S. (2002). *Despre ceea ce trebuie să ştie un viitor actor (curs de actorie)*. Iaşi: Editura „Artes".

Turchet, P. (2005). *Sinergologia: de la limbajul trupului la arta de a citi gândurile celuilalt*. Traducere de Luminiţa Botoşineanu şi Florin Botoşineanu. Iaşi: Polirom.

Ţuţea, P. (1993). *Lumea ca teatru. Teatrul seminar*. Bucureşti: Editura Vestala.

Vasilescu, A. (2007). *Negocierea rolurilor comunicative prin intermediul semnalelor de recepţie („back channels"). O perspectivă (inter)culturală*. In Ionescu-Ruxăndoiu, L. (coord.). *Interacţiunea verbală (IV II) – aspecte teoretice şi aplicative* (15-43). Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti.

Vasilescu, A. (2010). *Distribuţia contribuţiilor conversaţionale în cultura română*. In Ionescu-Ruxăndoiu, L. (coord.). *Dialog, discurs, enunţ. In memoriam Sorin Stati* (177-216). Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti.

Vatamanu-Matei, V. (2010). *Psihologie şi expresivitate scenică*. Bucureşti: Editura Universităţii Naţionale de Muzică Bucureşti.

Verhofstadt-Denève, L. (coord.). (2000). *Theory and Practice of Action and Drama Techniques. Developmental Psychoterapy from an Existential-Dialectical Viewpoint*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Vinagre, M. (2008). Politeness strategies in collaborative e-mail exchanges. *Computers & Education*, 50, 1022-1036.

Vlădescu, I. (2008). *Comunicarea – factor fundamental în managementul educaţional*. Iaşi: Vasiliana '98.

Vraca, G.. (1957). *Îndrumări pentru instructorii echipelor de teatru de amatori*. Bucureşti: Editura de Stat pentru imprimate şi publicaţii.

Watzke-Otte, S. (2009). *Small Talk: tehnici de comunicare*. Traducere de Iulia Ionescu. Bucureşti: Editura ALL.

Watermeyer, R. (2010). Social network science: pedagogy, dialogue, deliberation. *Journal of Science Communication*, 9(1), 1-9.

Weiss, A. (1967). De l'Adaptation Des Oeuvres Thétrâles. *Criticism, a Quartely for Literature and the Arts*. Vol. IX, nr. 2, Spring, 155-173.

White, S. (2009). Articulation and re-articulation: development of a model for providing quality feedback to pre-service teachers on practicum. *Journal of Education for Teaching*, 35 (2), 123-132.

Zafiu, R. (2003). *Diversitate stilistică în româna actuală*. Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti.

Zbughea, A., Bem Neamu, R., Iordan, B, & Mastan, B. (2010). *Teatrul de umbre la muzeu*. Bucureşti: Tritonic.

Zelinschi, C. (2006). *Comunicare şi conflict în mediul educaţional*. Iaşi: Pim.

Zémor, P. (2003). *Comunicarea publică*. Traducere de Margareta Samoilă şi Ion I. Ionescu. Iaşi: Institutul European.

Zsuzsa, M. (2010). *Metode moderne de comunicare didactică*. Iaşi: Editura Pim.

Selecţie de volume de texte dramatice/dramatizate pentru copii

***. (1960). *Teatru pentru şcolarii mici şi mari*. Bucureşti: Editura Tineretului.

***. (1964). *Teatru de păpuşi*. Bucureşti: Editura pentru Literatură.

***. (1965). *Teatru pentru cei mici*. Bucureşti: Editura Tineretului.

Badea, D. (2006). *Micul actor*. Slatina: Editura Didactic Pres.

Baltălungă, V. (1996). *Micul actor: teatru şcolar*. Iaşi: Glasul Bucovinei.

Bălăiţă, A. (2008). *Scenarii pentru teatrul de animaţie (Caragiale, Creangă, Exupéry)*. Iaşi: Editura Artes.

Buruiană, I. (2008). *Serbări şcolare*. Galaţi: Editura Partener.

Crişan, D. (2009). *Cu mască fără mască: auxiliar în sprijinul opţionalului Teatru şcolar*. Turda: Hiperborea.

Cupcea, M. (1966). *Trei pisoi şi doi broscoi. Scenete pentru teatrul de păpuşi*. Bucureşti: Comitetul de Stat pentru Cultură şi Artă, Casa Centrală a Creaţiei Populare.

Dogaru, M. (2005). *...de-a serbarea. Cuplete & scenete pentru serbările şcolare*. Slatina: Editura Didactic Pres.

Gavril, E. (2008). *Dramatizări. Scenete pentru serbări şcolare I-IV*. Vaslui: Editura Media Sind.

Golea, F. (2007). *Teatru pentru copii: disciplină opţională: clasa a II-a – clasa a IV-a*. Tecuci: Grapho Press.

Grama, D. M. (2010). *Clopoţica şi lumea ei. Teatru pentru copii*. Bucureşti: Editura Amurg sentimental.

Héril, A., & Mégrier, D. (2009). *Spectacole de teatru pentru grădiniţă*. Traducere de Mihaela Preda. Bucureşti: CD Press.

Ilisie, C., & Nedelcu, M. (2005). *Teatrul copiilor*. Oradea: Imprimeria de Vest.

Munteanu, V. (1983). *O zi, o lună, un an... alcătuire teatrală pentru tineret şi şcolari*. Bucureşti: Consiliul Culturii şi Educaţiei Socialiste, Institutul de Cercetări Etnologice şi Dialectologice.

Murariu, L., & Prepeliţă, M. (2007). *Cu ochii spre scenă. Texte dramatizate pentru şcolari mai mari, mai mici, părinţi şi bunici*. Iaşi: Editura Optima.

Nedelcu Mihăilescu, F.E. (2005). *Copilul – un mic actor*. Slatina: Editura Didactic Press.

Negru, M., & Dobrotă, R. (2010?). *Jucăm teatru, recităm şi-nvăţăm să circulăm*. Craiova: PrintXpert.

Pană, C. (1998). *Dramatizări după poveşti şi povestiri celebre. Scenete pentru preşcolari şi şcolarii mici*. Piteşti: Editura Paralela 45.

Popa, D., Manolache, M., & Vieru, E. C. (2006). *Mici elevi, dar mari actori*. Iaşi: Pim.

Popescu, M.M. (2008). *Celelalte anotimpuri. Piesă de teatru în versuri pentru copii*. Craiova: Autograf MJM.

Popescu, S. (2008). *Teatru pentru prichindei mari, mici şi mititei*. Bucureşti: Mediamorphosis.

Radu, E. (2009). *A.B.C. pentru educatoare... şi nu numai. Poezii, versuri-numărătoare, poveşti versificate*. Constanţa: Editura Europolis.

Rogoja, D.A. (2010). *Teatru pentru elevi (pentru opţionale, serbări şi concursuri)*. Cluj-Napoca: CA Publishing.

Saussard, B. (2009). *Scenete şi jocuri de mimă (3/8 ani)*. Traducere de Aura Gîgă. Bucureşti: CD PRESS.

Silvestru, V., Boeşteanu, X. & A., Mirodan, A., & Stoian, M. (1961). *Teatru de păpuşi*. Bucureşti: Editura pentru Literatură.

Şincan, M.D., Şiulea, A., Stan, M., Girip, M., Sporiş, M., Enache, L., Manole, P. (2005). *Actori pe scena grădiniţei*. Braşov: Editura Front Internaţional.

Vîrtopeanu, V., Bircea, O., & Susan, M. (2005). *Mici artişti în roluri mari. Teatru pentru copii*. Reşiţa: Editura Pro Marketing.

Zamă, E. (2008). *O serbare de poveste*. Iaşi: Editura Tehnopress.

Zavate, E., Guzgan, G., Obreja, S., Gherasim, V. (2007). *Poftiţi la serbare! Dramatizări*. Iaşi: Editura Pim.

În seria *ŞTIINŢELE LIMBAJULUI* au apărut:
(selectiv)

- *Analiza textelor de comunicare*, Dominique Maingueneau
- *Argumentarea publicitară*, Jean-Michel Adam, Marc Bonhomme
- *Condensarea lexico-semantică*, Emil Suciu
- *Discursul literar*, Dominique Maingueneau
- *Discursul repetat*, Cristinel Munteanu
- *Elemente de filozofia limbii*, Ioan Oprea
- *Iniţiere în semiotica generală*, Jean-Marie Klinkenberg
- *Limba română. Repere teoretice şi aplicaţii*, Angelica Hobjilă
- *Lingvistica textuală*, Jean-Michel Adam
- *Lingvistică generală, semiotică, mentalităţi*, Mariana Neţ
- *Lingvistica pentru textul literar*, Dominique Maingueneau
- *Periferia textului*, Philippe Lane
- *Pragmatica discursului*, Jacques Moeschler
- *Pragmatica pentru discursul literar*, Dominique Maingueneau
- *Semiotici textuale*, Camelia-Mihaela Cmeciu
- *Sintaxa limbii române actuale*, Rodica Nagy
- *Teoria şi practica semnului*, Ioan S. Cârâc
- *Textele: tipuri şi prototipuri*, Jean-Michel Adam
- *Textul descriptiv*, Jean-Michel Adam, André Petitjean
- *Timp şi limbaj. Introducere în lingvistica lui Gustave Guillaume*, Iulian Popescu
- *Tratat de gramatică a limbii române. I. Morfologia*, Cornel Dimitriu
- *Tratat de gramatică a limbii române. II. Sintaxa*, Cornel Dimitriu
- *Universul din lingură. Despre terminologia alimentară românească*, Petronela Savin

LIBRĂRII în care puteţi găsi cărţile editurii *Institutul European* (selectiv)

ALBA-IULIA Librăria *Humanitas*, str.1 Decembrie 1918, bloc M10, tel. 0258826007 **ARAD** Librăria *Corina*, str. Mihai Eminescu nr. 2, tel. 0257/284749 **BACĂU** Librăria Alexandria nr 1 *„Alexandru Piru"*, str. Nicolae Bălcescu nr. 12, tel. 0234545721 **BRAŞOV** Librăria *Ralu*, str. Republicii nr. 54, tel. 0268411508 **BUCUREŞTI** Librăria *Mihai Eminescu*, Bd. Regina Elisabeta nr. 5, tel. 0213158761 Librăria *Verona*, str Pictor Artur Verona nr. 13-15, tel. 0732003002 Libraria *Kretzulescu*, Calea Victoriei, nr. 45, tel. 0213135035 Libraria *Qunet*, str Edgar Qunet, nr 9, tel. 0213110646 **CLUJ** Librăria *Logos*, Republicii nr. 11A, tel. 0264590297 Libraria *Universităţii*, str. Universităţii nr. 1, tel. 0264593127 **CONSTANŢA** Librăria *Sophia*, str. Dragoş Vodă nr. 13, tel. 0241616365 Librăria *Cărtureşti*, B-dul Al. Lăpuşneanu, nr. 116C, City Park Mall, et. 2, Sky Level, tel. 0341462879 **CRAIOVA** Librăria *Şcolii*, str. Popa Şapcă, bl. 7-14, tel. 0251412588: 0746033712	**DEVA** Librăria *Prescom Divers*, str. Ana Ipătescu nr. 11, tel. 0254213782 **IAŞI** Librăria *Casa Cărţii*, Bd. Ştefan cel Mare nr.56, tel. 0232270610 Librăria *Junimea*, Piaţa Unirii nr. 4, tel. 0232412712 Librăria *Esculap*, B-dul. Independenţei, nr. 22, tel. 0232270479 Librăria *Cubul de sticlă*, Bd. Carol I nr. 3-5, tel. 0232215683 **ORADEA** Librăria *Humanitas „Mircea Eliade"*, Bd. Republicii, nr. 5, tel. 0259472955 **SIBIU** Libraria *Humanitas*, str. Nicolae Balcescu, nr. 16, tel. 0269211434 **SUCEAVA** Librăria *Casa Cărţii „Mihai Eminescu"*, str. N. Bălcescu nr. 8, tel. 0230530337 Libraria *Cărtureşti*, Calea Unirii, nr. 22, Iulius Mall, tel. 0330803086 **TIMIŞOARA** Librăria *Humanitas „Joc Secund"*, str. Lucian Blaga, nr. 2, tel/fax. 0256431414 Librăria *Esotera*, str. Lucian Blaga, nr. 10, tel. 02564311340 Libraria *Cărtureşti*, str. Demetriade, nr.1, extindere Iulius Mall, et. 1 tel. 0356459855: 0732003007 Libraria *Humanitas „Emil Cioran"*, str . Mery, nr. 1, tel. 0256433180

Librării ON-LINE

www.euroinst.ro
www. anticariatonline.ro
www.librariaeminescu.ro
www.cartedesucces.ro



Bun de tipar: 2012 • Apărut: 2012 • Format 14,00 x 19,00 cm



INSTITUTUL EUROPEAN

Iaşi, str. Grigore Ghica Vodă nr. 13 • cod 700469
Tel. Difuzare: 0788.319462; Fax: 0232/230197
euroedit@hotmail.com; www.euroinst.ro

ACADEMICA

Planul general al comunicării este avut în vedere, în lucrarea de față, din perspectiva relaționării acestuia cu planul discursului și cu implicațiile particulare aferente diferitelor forme de manifestare a universului teatrului, liantul (inedit) fiind dat de sistemul strategiilor (și, din cadrul acestora, al tehnicilor) discursive și teatrale valorificate/valorificabile în acte comunicative comune sau contextualizate didactic/educațional.

Delimitările teoretice – prezentate prin raportare la literatura de specialitate aferentă domeniilor pe care le implică un astfel de parcurs – reflectă cu precădere valorile date, în general, respectiv contextualizat, conceptelor operaționale implicate de componentele cărții *(comunicare, discurs, teatru)*, prefațând astfel exemplificări reperabile la nivelul comunicării interpersonale și la cel al comunicării școlarilor mici / cu școlarii mici (desigur, aceasta reprezintă o particularizare posibilă, din multe altele subsumate comunicării didactice/educaționale sau comunicării între/cu persoane aparținând unor categorii de vârstă diferite, plasate în diverse tipuri de relații, în care își asumă anumite roluri etc.).

Așadar, prezentarea se dorește a fi nu una exhaustivă, ci contextualizată, ca prefigurare a altor posibile deschideri în planul analizei și interpretării de contexte comunicative și, implicit, în cel al pragmaticii acestora, cu accent pe ilustrarea unora dintre tehnicile discursive și teatrale care, actualizate în comunicarea interpersonală, în general, și în cea didactică/educațională, în particular, pot optimiza aceste procese (de aici și utilitatea acestei cărți atât pentru vorbitorii comuni, cât și pentru profesorii preocupați de universul comunicării).

Angelica Hobjilă

• Comunicare – discurs – teatru: coordonate teoretice și aplicative • Tehnici discursive valorificabile în comunicare • Tehnici teatrale valorificabile în comunicare.

ISBN 978-973-611-925-5



www.euroinst.ro



INSTITUTUL EUROPEAN